



Universidad Autónoma
del Estado de México

Problemas ético-políticos en la universidad

Noé Héctor Esquivel Estrada
Alfredo Ángel Ramírez Carbajal
Coordinadores



Problemas
ético-políticos
en la universidad

Noé Héctor Esquivel Estrada
Alfredo Ángel Ramírez Carbajal
Coordinadores



Doctora en Ciencias Sociales
Martha Patricia Zarza Delgado

Rectora

Doctora en Ciencias Computacionales
Arianna Becerril García
Secretaria de Ciencia

Doctor en Estudios Sociales
Emilio Gerardo Arriaga Álvarez
Director del Instituto de Estudios Sobre la Universidad

Maestra en Análisis y Visualización de Datos Masivos
Alma Rosa Segundo Escobar
Directora de Bienes Públicos del Conocimiento

Problemas ético-políticos en la universidad

Noé Héctor Esquivel Estrada
Alfredo Ángel Ramírez Carbajal
Coordinadores

"2026, Conmemoración del ingreso de la científica y académica
Elena Cárdenas Guerrero al Instituto Científico y Literario"

Universidad Autónoma del Estado de México
Toluca, 2026

Problemas ético-políticos en la universidad / Noé Héctor Esquivel Estrada,
Alfredo Ángel Ramírez Carbajal, Coords.,

1ª ed.

Toluca, Estado de México : Universidad Autónoma del Estado de México,
2026.

276 p.

ISBN 978-968-9718-70-3 (PDF)

Incluye referencias bibliográficas.

1. Educación Multicultural -- América Latina

2. Educación Superior -- Estudios Interculturales -- América Latina

LC1099.5 .A6 I77 2026



Problemas ético-políticos en la universidad

Noé Héctor Esquivel Estrada, Alfredo Ángel Ramírez Carbajal

Coordinadores

Libro sometido a sistema antiplagio y publicado con la previa revisión y aprobación de pares doble ciego externos, uno de ellos forma parte del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, nivel III. Expediente de la obra número 428/11/2024, Dirección de Bienes Públicos del Conocimiento, adscrita a la Secretaría de Ciencia de la Universidad Autónoma del Estado de México.

Primera edición: 6 de mayo de 2026

D.R. © 2026, Universidad Autónoma del Estado de México

Instituto Literario núm. 100 Ote.

C.P. 50000, Toluca, Estado de México

<https://www.uaemex.mx>

ISBN 978-968-9718-70-3 (PDF)

DOI: <https://doi.org/10.36677/lib.problemas-etico-politicos>

Imagen de portada: Filósofo y conciencia, basado en IA.

Esta edición y sus características son propiedad de la Universidad Autónoma del Estado de México.

El contenido de esta publicación es responsabilidad de los autores.



Esta obra, en su versión digital, está sujeta a una licencia *Creative Commons* Atribución-NoComercial-CompartirIgual (CC BY-NC-SA). Puede ser utilizada para libros abiertos, ya que permite a los usuarios copiar, redistribuir, remezclar, adaptar y crear obras derivadas del material en cualquier medio o formato, con fines no comerciales, siempre que se otorgue el crédito correspondiente a la autoría original. Asimismo, toda obra derivada deberá distribuirse bajo la misma licencia. Disponible para su descarga en acceso abierto en: <https://ri.uaemex.mx>.

Hecho en México

Índice

Introducción	9
I. Ética y política en el marco de la educación universitaria. Retos y compromisos sociales	21
Introducción	21
Reflexiones acerca de la relación entre ética y política desde la perspectiva aristotélica	24
Una aproximación conceptual a la ética y la política y su relación	43
La ética en el ejercicio del poder público en las sociedades democráticas	60
Ética y política en la educación universitaria	82
¿Por qué la necesidad de una reflexión filosófica acerca de estos asuntos de la vida social?	96
Reflexiones finales	103
Bibliografía	106
II. Acercamiento a la inteligencia artificial en relación con la educación ¿Aprendizaje digital; nuevo contrato social educativo?	111
Introducción	111
De la inteligencia humana y vegetal a la artificial en el aprendizaje digital	114
Tecnología en las aulas	122
Cambios en la educación a partir de las TIC e IA	127
IA, retos en la educación	138
Nuevo contrato social para la educación	150

Pedagogías cooperativas y solidarias	152
Plan de estudios y conocimientos comunes	153
Los profesores y la profesión docente	154
Protección y transformación de las escuelas	154
Reflexiones finales	156
Bibliografía	159

III. Educación superior e inteligencia artificial: sus desafíos en la formación universitaria 163

Introducción	163
Educación superior e IA	166
Conceptualización	166
La IA en procesos educativos	167
Desafíos de la IA en la educación	168
IA y su relación con la ética	170
La ética en la toma de decisiones con IA	171
Desafíos éticos en la educación superior	173
La relación entre ética, IA y educación	174
Su significación en el currículo educativo	174
Implicaciones éticas	176
La formación de educadores	177
Alineación con el Objetivo de Desarrollo Sostenible	179
El cumplimiento del objetivo	179
Un enfoque ético en el uso de la IA	180
La responsabilidad social en el uso de la IA	181
Desafíos y oportunidades	182
Los desafíos en la educación superior con relación a la IA	184
Dimensiones	184
Contexto histórico	185
Normatividad	186
Retos de la IA	187
La multiplicidad de responsabilidades	188
Implicaciones educativas	189

Impacto social	190
La certidumbre en las expectativas	190
Reflexiones finales	191
Bibliografía	194
IV. Indisolubilidad de la ética y las emociones en la universidad	199
Introducción	199
Conceptualización y naturaleza de las emociones	203
Implicaciones de las emociones y la ética en la educación universitaria	219
Las emociones en el vínculo docente-estudiante	222
Conceptos y teorías de la regulación emocional	228
Aplicaciones y perspectivas de la ética y la regulación emocional en la educación universitaria	247
Reflexiones finales	259
Bibliografía	264
Consideración para los lectores	274

Introducción

Este libro es resultado del proyecto de investigación registrado en la Secretaría de Ciencia de la Universidad Autónoma del Estado de México. Está integrado por cuatro capítulos, cuyo hilo conductor ha sido delineado teniendo presente dos objetivos: reflexionar y elaborar propuestas teórico-prácticas que intentan armonizar, por un lado, la ética y la política; por el otro, conectarnos con el tratamiento de las tecnologías digitales en las instituciones de educación superior e indagar el uso de la inteligencia artificial (en adelante IA) en los procesos educativos universitarios. Además, se integró un capítulo sobre las emociones en la formación de los universitarios, con lo cual buscamos darle cohesión a los cuatro capítulos que conforman este libro.

Pensamos que una de las tareas que atañen al quehacer universitario, entre otros asuntos, consiste en pensar, investigar, analizar y juzgar críticamente acerca de la relación o separación entre ética, política, educación, tecnologías digitales e inteligencia artificial, incluyendo también la atención y el cuidado de las emociones de los universitarios, temas tratados en los capítulos del presente libro.

La universidad no puede deslindarse, dentro de su panorama general de actividades, de abordar un problema de tal envergadura por lo que, pensamos, debe contribuir con sus reflexiones y propuestas educativas a la construcción de una sociedad más humana, es decir, cimentada en valores como la justicia, la responsabilidad, la autonomía, la democracia, la vida buena, entre otros, en una sociedad pluricultural.

A la fecha, reconocemos que la universidad ha llevado a cabo y promovido una diversidad de investigaciones que han analizado, en general, los temas de la ética, la política, el uso de las tecnologías digitales y la educación; y, en particular, ha investigado sobre el sustento ético de la educación en el marco de los Objetivos del Desarrollo Sostenible (en adelante ods) y las orientaciones éticas recientes en la universidad. Tampoco es extraño que la universidad se haya ocupado de hacer exploraciones sobre la importancia de la ética en la vida política —el cual es uno de los temas de este proyecto de investigación—.¹ Desde una perspectiva histórica, el asunto

¹ Se trata de reflexionar y explorar la posibilidad de vincular la ética con el ejercicio de la vida pública, porque, en la práctica, notamos una disociación entre ellas, como un ejercicio “natural”; pero, en tales circunstancias abrir la posibilidad de su relación resulta un ideal o sueño irrealizable. Nos referimos al dicho de que “en política todo se vale” y no hay posibilidad de establecer una mínima reglamentación que norme esa conducta de la vida pública. Acerca de este tema, se sugiere consultar a Óscar Diego Bautista en sus siguientes trabajos: *De la democracia*

de la ética y la política no es nada nuevo, pues nos remite, originalmente, a pensadores de la Grecia antigua, como es el caso de Platón y Aristóteles, entre otros, y quienes son los referentes a los que nos remitimos en este trabajo.

Sin la pretensión de realizar un recorrido histórico acerca de la relación entre ética y política, lo que excedería los objetivos de este trabajo, sino presentar reflexiones de algunos autores, considerados relevantes, que se ocupan de atender esta situación de la vida social. Con estas referencias, lo que buscamos es, desde nuestro punto de vista, abrir horizontes de discusión que nos aproximen a la concepción de la ética que juzgamos más apropiada y convincente para nuestra vida, nuestra sociedad y en conexión con la vida pública y la educación universitaria. Con base en todas las temáticas antes mencionadas, hemos decidido estructurar el presente libro de la siguiente manera:

El capítulo uno, "Ética y política en el marco de la educación universitaria. Retos y compromisos sociales", de Noé Héctor Esquivel Estrada y J. Loreto

corrupta a la democracia ética. Sugerencias para la consolidación de la democracia en México, (2023); *Democracia ética. Una propuesta para las democracias corruptas* (2014); "De la ética a la ética pública", en *Revista IAPEM* (2013); *El perfil ético de los candidatos a puestos de representación por elección popular* (2017); "Democracia con calidad en el Estado de México mediante el fortalecimiento de los valores de servicio público", en *Espacios Públicos. Revista de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UAEMEX* (2022).

Salvador Benítez, está integrado por cinco incisos: 1) se ofrece una breve referencia histórica sobre la relación entre ética y política tomando como tema central el pensamiento aristotélico; 2) se presenta un acercamiento a los diversos sentidos de ética y política; 3) se hacen reflexiones sobre la ética en el ejercicio del poder público en las sociedades democráticas; 4) se proponen algunas consideraciones sobre la presencia de la ética y la política en la educación universitaria y, finalmente, 5) nos preguntamos ¿por qué la necesidad de una reflexión filosófica acerca de estos asuntos de la vida social? Concluimos con unas reflexiones provisionales.

Sin el afán de un estudio minucioso y puntual de la relación entre la ética y la política, en el modo de vida de la sociedad actual, sino movidos por la preocupación de constatar que, en el ejercicio del poder público —no exclusivo—, existe una desarticulación entre ética y política; por ello, nos hemos hecho las siguientes preguntas que intentan abordar ese punto específicamente: ¿es posible hacer presente la ética en el ejercicio del poder público? y, de ser posible, ¿cómo llevarla a la práctica en la realización de esta función?

El capítulo dos, "Acercamiento a la inteligencia artificial en relación con la educación. ¿Aprendizaje digital; nuevo contrato social educativo?", de la

autoría de J. Loreto Salvador Benítez y Alfredo Ángel Ramírez Carbajal, analiza la emergencia de la inteligencia artificial y cómo ha revolucionado la Internet y muchos de los procesos sociales y de producción. Los actos humanos se ven impactados por la oferta y presencia de una amplia gama de dispositivos y programas inteligentes. Ello plantea consecuencias morales y políticas desde el actuar y hacer personales, por lo que se refiere a los internautas; como también para quien brinda el servicio y, por ende, lo controla. El ámbito educativo ha sido alcanzado por la onda expansiva de la revolución digital; las implicaciones están a la vista en el aprendizaje, el conocimiento, la información a la que es posible acceder y, con ello, a los procesos de enseñanza. La era digital plantea problemas y retos nuevos para el ser social, así como para sus instituciones y organizaciones; la universidad, como parte del sistema educativo, no es la excepción, pues experimenta la influencia y presencia paulatina de la Internet, mediante una diversidad de dispositivos y plataformas, que abonan al proceso enseñanza-aprendizaje; con ello, se ofrece calidad a la educación en su conjunto, como proyecto cultural, moral, político y profesional.

Con ello, el concepto *aprendizaje* se ha desplazado al ámbito técnico de los algoritmos, aludiendo entonces a un aprendizaje automático y profundo. En este contexto, interesa explorar la presencia de

la IA en la educación y los cambios que viene promoviendo, al parecer de manera irreversible. Pero la educación como proyecto de formación moral, política, nacional e histórica, ha implicado compromiso y responsabilidad. La pretensión del pacto educativo global es reinventar la educación a partir del diálogo abierto y la comprensión del otro, en tanto prójimo; colocar a la esperanza como guía para enseñar el mejor camino, en retornar a los valores olvidados reconstruyendo el tejido social. Porque es claro que, hoy en día, en el contexto del ciberespacio, con las redes sociales, con la inteligencia artificial y demás plataformas, los usuarios experimentan una inmersión en un terreno inédito de inducción al control.

Por lo anterior, el capítulo consta de cuatro apartados: en el primero, exploramos la noción de inteligencia partiendo de la inteligencia humana y la vegetal para aludir a la artificial, ello en el contexto del aprendizaje digital o mediado por la tecnología en sus diversas posibilidades. En el segundo punto, se tratan los cambios en la educación a partir de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), pues éstos pueden verse como el precedente de la actual inteligencia artificial predominante en la educación como apoyo didáctico para profesores y estudiantes. La tercera parte relaciona a la IA con los retos actuales, con los problemas éticos y con la política educativa, todos estos desafíos del

siglo XXI son planteados en la educación universitaria. El cuarto, y último apartado, recupera algunas propuestas del Nuevo Contrato Social para la Educación que defiende la UNESCO, considerando a las posibilidades y problemáticas de índole ético-político que tendrían lugar en cada caso específico.

El capítulo tres, “Educación superior e inteligencia artificial: sus desafíos en la formación universitaria”, de Alfredo Ángel Ramírez Carbajal y Arturo Enrique Orozco Vargas, señala que, en la educación superior, la inteligencia artificial (IA) se ha consolidado como una herramienta con gran potencial para favorecer el aprendizaje y optimizar los procesos administrativos. Su capacidad de adaptarse a las necesidades individuales de los estudiantes permite experiencias más personalizadas y efectivas. Sin embargo, esta misma capacidad plantea desafíos éticos relacionados con la privacidad, la vigilancia y el riesgo de discriminación. Ante este panorama, resulta indispensable contar con un marco normativo y ético que regule su implementación y garantice la equidad. La filosofía aporta una perspectiva crucial, al analizar cuestiones de justicia, equidad y responsabilidad; todo ello fomenta una cultura crítica tanto en estudiantes como en docentes. Por ello, la integración de la IA debe acompañarse de un compromiso ético y filosófico que asegure no sólo la calidad del aprendizaje, sino

también la formación de ciudadanos responsables en un mundo digital.

En el plano ético-político, la educación superior enfrenta la obligación de asegurar un acceso equitativo, fomentar decisiones informadas y asumir la responsabilidad institucional en el manejo de datos y herramientas tecnológicas. La creciente dependencia de la IA plantea desafíos complejos, como la protección de la privacidad, los sesgos algorítmicos y la opacidad de los procesos automatizados. Estos riesgos evidencian la urgencia de políticas educativas sólidas y mecanismos de supervisión eficaces que regulen el uso de la tecnología, promuevan la equidad y fortalezcan la confianza en la innovación educativa. Sólo mediante un enfoque ético-político reflexivo se puede garantizar que la tecnología contribuya a una educación universitaria inclusiva, de calidad y capaz de formar ciudadanos críticos y responsables.

La educación universitaria, en relación con la IA, también puede contribuir al cumplimiento del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad. Estas tecnologías potencian la personalización del aprendizaje y mejoran el rendimiento estudiantil, pero también generan riesgos relacionados con la brecha digital, la equidad en el acceso y la protección de datos. Por ello, se requieren políticas educativas y

marcos regulatorios que aseguren un uso ético, fomentando la transparencia, la privacidad y la participación de toda la comunidad académica. Además, la responsabilidad social exige preparar a los estudiantes no sólo en alfabetización digital, sino también en pensamiento crítico, justicia social y sostenibilidad, formando ciudadanos conscientes y responsables.

La intersección entre ética, política y tecnología evidencia la necesidad de integrar estos enfoques en los planes educativos. Las instituciones no deben limitarse a incorporar innovaciones técnicas, sino que deben orientar la reflexión sobre su impacto social. El objetivo último es garantizar que la educación superior sea inclusiva, equitativa y transformadora para todos los estudiantes.

De acuerdo con lo anterior, el capítulo respectivo se organiza en cinco secciones principales. En la primera sección se examina la relación entre la educación superior y la inteligencia artificial, destacando su conceptualización, aplicaciones y desafíos. La segunda sección trata el contexto ético, subrayando los principios que deben guiar la implementación de la IA en los entornos universitarios. En la tercera, se analiza la interacción entre ética, IA y educación, explorando sus implicaciones en la formación integral de los estudiantes. La cuarta sección se centra en la alineación de la IA con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, que

promueve una educación inclusiva, equitativa y de calidad. Por último, en la quinta sección, se presentan los principales desafíos que enfrenta la educación superior en relación con la IA. El capítulo concluye con una reflexión integradora que sintetiza los hallazgos y plantea orientaciones para avanzar hacia un uso responsable y transformador de la inteligencia artificial en la formación universitaria.

El capítulo cuatro, y último, “Indisolubilidad de la ética y las emociones en la universidad”, de Arturo Enrique Orozco Vargas, Noé Héctor Esquivel Estrada y Yenit Martínez Garduño, expone la manera en que la ética y las emociones confluyen en la enseñanza y adquisición de conocimientos científicos en la universidad. Desde Aristóteles hasta los autores contemporáneos, es posible leer en múltiples textos la fusión que han tenido la ética y las emociones en la vida de los seres humanos. El fundamento de esta relación se basa en la capacidad que tenemos para integrar las emociones en la reflexión filosófica sobre la ética, nuestros juicios morales, la interpretación del mundo circundante, la convivencia con los otros y la búsqueda del bien supremo.

Este capítulo tiene como finalidad describir la condición indisoluble entre la ética y las emociones. Para ello, en un primer momento, se analizará la conceptualización y naturaleza de las emociones y su vínculo con la ética, así como los principios teóricos

que las explican. En este apartado, se hará un breve recorrido histórico con la finalidad de ilustrar las principales definiciones que se han postulado al término *emociones* concluyendo con una descripción de sus principales componentes. Posteriormente, en el segundo apartado se abordarán las implicaciones de la ética y las emociones en la universidad. Comenzando con la influencia de la ética y las emociones en la educación universitaria y sus efectos directos e indirectos en los miembros de esta comunidad. Se describirá, asimismo, la naturaleza individual y social que tienen las emociones y se finaliza con la relación entre la ética y las emociones y su vínculo entre docentes y estudiantes.

En el tercer apartado, se introducirá el constructo de regulación emocional. En un principio se describirán las dos perspectivas desde las cuales se ha analizado, así como la conceptualización teórica de este término. Después, se expondrá el modelo procesual de la regulación emocional propuesto por James Gross y el modelo de regulación emocional basado en el procesamiento emocional de Gonzalo Hervás, los cuales son considerados los dos principales enfoques teóricos de la regulación emocional. Esta sección concluye con una descripción muy amplia de las estrategias de regulación emocional. El último apartado tiene el propósito de brindar información con respecto a las aplicaciones

y perspectivas de la ética y la regulación emocional en la universidad. En esta sección, ofreceremos una serie de pautas que permiten aplicar los principios de la ética y la regulación emocional en la práctica universitaria. Comenzaremos con diversas acciones que se pueden aplicar de forma general en la comunidad universitaria y terminaremos listando actividades muy particulares para los estudiantes, docentes y personal administrativo. El objetivo de estas sugerencias es ayudarles a gestionar y controlar sus emociones de una manera más adecuada y funcional con la finalidad de conseguir una vida ética plena.

I

Ética y política en el marco de la educación universitaria. Retos y compromisos sociales

Noé Héctor Esquivel Estrada

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1863-192X>

J. Loreto Salvador Benítez

ORCID: [HTTP://ORCID.ORG/0000-0003-3438-9539](http://ORCID.ORG/0000-0003-3438-9539)

Índice
Introducción
I
II
III
IV
Consideración

Introducción

El objetivo de este capítulo es presentar —en el primer inciso— algunas reflexiones acerca de la relación que se ha establecido entre la ética y la política; remitiéndonos, principalmente, al pensamiento de Aristóteles, con la intención de hacer algunas reconsideraciones hermenéuticas que nos permitan descubrir la posibilidad de su vigencia en el mundo contemporáneo y encontrar propuestas que contribuyan al bien social.

Como los ámbitos de la ética y la política son eminentemente prácticos hemos recurrido, también, a aquellos autores, cuyo interés ha sido delinear un sendero en la realización de sus trabajos; a manera de ejemplo, recurrimos a Peter Singer que, en el prólogo del libro *Ética en acción*, nos presenta el caso, la trayectoria y el modo como Henry Spira

sostiene que —para lograr sus propósitos— es necesario establecer con claridad la *factibilidad del objetivo* que se pretende alcanzar. El procedimiento debería apegarse a las técnicas elegidas para conseguir el fin determinado. Por lo que, si pretendemos trabajar y luchar para discernir sobre las causas éticas que hemos descubierto —dice—, debemos precisar con claridad los *objetivos* y su *viabilidad*, con el fin de no divagar con imprecisiones o generalidades; es decir, debemos tener claridad sobre ¿qué es lo que buscamos conseguir con estas prácticas éticas? Procedimiento que también debe ser aplicado al campo de la política. Lo que le confiere razón a la lucha por conseguir los objetivos éticos y políticos, fruto de una *ética en acción*. Pero, ante los desafíos de una sociedad tan compleja, Singer denuncia que la estructura gubernamental está más ocupada en sostener la burocracia y la ganancia de votos que en ocuparse de otros asuntos de mayor relevancia. Los obstáculos y retos que se nos presentan son enormes, pues pretender cambiar modelos de vida establecidos, donde lo material ocupa el lugar protagónico de nuestras aspiraciones y modos de vida, no es nada sencillo; pero, si encontramos el camino adecuado que encause nuestras prácticas y fijamos objetivos viables, entonces podremos iniciar la lucha sin prejuicios. El respaldo está dado y asegurado por la congruencia entre el hablar y el actuar, principio fundamental para la ética y la política.

La pretensión de transformar una situación social o política, en la sociedad actual, nos exige, según el testimonio y proyecto de Spira, no sólo hacer conciencia pública o social de que las prácticas que vemos como naturales o normales, en una sociedad que busca conseguir sus objetivos a toda costa, pasen a ser consideradas como intolerables,¹ sino que también se tomen acciones concretas que promuevan el cambio real.

Debido a este objetivo, el interés que nos ha llevado a realizar este trabajo de investigación se desenvuelve en los siguientes contenidos (mencionados en la introducción general): 1. Presentar algunas reflexiones de la relación entre la ética y la política desde la perspectiva aristotélica. 2. Hacer un abordaje conceptual sobre la relación entre la ética y la política. 3. Saber ¿cómo la ética debe estar presente en el ejercicio del poder público y cómo se ha puesto en práctica en los asuntos que atañen al gobierno? Insistiremos, principalmente, en las sociedades, cuyo sistema de gobierno es democrático (deliberativo y participante). 4. Ver qué función desempeña la ética y la política en la educación universitaria, es decir, ¿cómo se establecen las relaciones

¹ De donde se deriva uno de los principios básicos descritos por Henry Spira que conducen a la acción: "Fíjese objetivos alcanzables. Provoque cambios sustanciales progresivamente. No basta con concienciar al público." Ver Peter Singer, *Ética en acción*. Henry Spira. *El activista que doblegó a las multinacionales*, p. 268.

entre las políticas públicas de educación y la ética? para, finalmente 5. Exponer algunas reflexiones sobre ¿por qué la necesidad de una reflexión filosófica acerca de estos asuntos de la vida social? Es decir, pensar en el quehacer, la función y la misión que ha de realizar la filosofía frente a los problemas y retos que vive nuestra sociedad actual.

Reflexiones acerca de la relación entre ética y política desde la perspectiva aristotélica

Para el desarrollo de este primer inciso, nos hemos propuesto presentar las siguientes reconsideraciones enfocadas sobre la ética de Aristóteles, cuyo objetivo principal es no estancarnos en la exposición de la “doctrina ética aristotélica”, sino llevar a cabo interpretaciones filosófico-hermenéuticas sobre este tema, con el fin de descubrir cuál es la actualidad de su pensamiento en un mundo pluricultural, con un desarrollo científico y tecnológico sin control; por eso, nuestra preocupación práctica es saber si hay elementos de esta ética aristotélica que nos impulsen a mejorar las condiciones sociales, políticas y económicas de nuestra sociedad. Razón por la que queremos proponer, como punto de partida, que no se trata de una especulación puramente teórica acerca del bien y la felicidad, sino *¿cómo es que se hace el hombre bueno?*, pues el hombre tiene la

posibilidad de ser bueno. Tema específico de la filosofía práctica.

En este sentido, un punto importante a tomar en consideración para nuestra vida social es reconocer que somos seres que *estamos-en-el-mundo*; pero, que este *estar-en-el-mundo* viene a caracterizarnos como seres humanos; es decir, el *estar-en-el-mundo* del hombre significa *estar-bien*, que es la característica moral del ser humano (a diferencia de los otros seres).

El bien tiene, por una parte, dos dimensiones: una, *lingüística* que se orienta al *decir bien* y expresa la situación cultural y social; la otra, *práctica*, en donde el bien se encuentra directamente conectado con la *polis* y revela el modo de vida de los ciudadanos. Es aquí donde se conjunta, fundamentalmente, el *decir* y el *hacer* que son semblante o rostro de *la dimensión social de la ética*.

Por otra parte, en esta ética aristotélica se busca la *felicidad* que no se restringe a la satisfacción individual, sino que se inserta en el ámbito de la vida social, de la *polis*, de la vida de los ciudadanos. Por eso el hombre no puede alcanzar la felicidad, sino en la vida social. De esta manera, se conjuntan, de nuevo, ética y política. A sabiendas de que —para Aristóteles— la función específica de la política es hacer a los hombres virtuosos, con capacidad para hacer el bien y con capacidad para realizar acciones nobles en favor de la vida social.

Aristóteles, al inicio de su obra *Ética nicomáquea*, comenta que toda acción humana y libre elección parece tender a la consecución de un *bien que es su fin*. Y, si este bien se elige por sí mismo y no está condicionado por otra cosa, sino que todas las demás cosas están subordinadas a él, entonces el fin es lo bueno y lo mejor. Así lo expone: "Si es así, debemos intentar determinar, esquemáticamente al menos, cuál es ese bien y a cuál de las ciencias o facultades pertenece. Parecería que ha de ser la suprema y directiva en grado sumo. Ésta es, manifiestamente, la política".² Es la política porque ella es la ciencia que se ocupa de determinar las normas generales de la acción humana que aseguran el bien de la *polis*, de la ciudad y del ciudadano. En tal sentido, todas las demás ciencias están en dependencia de la política; la misma ética es parte de la política. La política incluye los bienes particulares de las demás ciencias y es así como se constituye en el bien del hombre. Pero, la inestabilidad de los bienes (particulares) ha provocado desconcierto y equivocación en los hombres así, por ejemplo, se le reconoce en la elección de la riqueza, como si ésta fuese el fin o bien en sí mismo; de ahí la necesidad de reflexionar sobre qué sea este bien. El fin de la política no es el conocimiento (lo teórico), pero no lo excluye, sino la acción (lo práctico), por lo que

² Aristóteles, *Ética Nicomáquea*. *Ética Eudemia*, p. 130.

hemos de saber ¿cómo orientar las acciones según la razón?

Aristóteles insiste: "Puesto que todo conocimiento y toda elección tienden a algún bien, volvamos de nuevo a plantearnos la cuestión: cuál es la meta de la política y cuál es el bien supremo entre todos los que pueden realizarse".³ Consideramos que aquí está una de las claves del pensamiento aristotélico. Se trata del bien supremo, pero no del bien absoluto, último, eterno, inmutable, sino del bien supremo que puede realizarse (alcanzarse) aquí y ahora, y éste coincidirá con el bien mejor que puede elegirse. "Por esto, para ser capaz de ser un competente discípulo de las cosas buenas y justas y, en suma, de la política, es menester que haya sido bien conducido por sus costumbres".⁴ Otra clave para la comprensión de esta obra de Aristóteles está en ser discípulo y dejarse conducir por sus costumbres; no se trata, por tanto, de un conocimiento, sino de la capacidad para dejarse conducir bien. Nuevamente, no se excluye la intervención del intelecto, pero no es éste el que ocupa el lugar primero.

Podemos decir que la norma general para imputar moralidad a las acciones humanas es la voluntariedad o involuntariedad de éstas. Así, una acción será moral si es voluntaria, no así si es invo-

³ *Ibidem*, p. 132.

⁴ *Ibidem*, p. 133.

luntaria. Sin embargo, para Aristóteles, la voluntariedad o involuntariedad de las acciones debe referirse a cada caso en particular, sobre todo tomar en cuenta las circunstancias de la acción.⁵ De este modo, la moralidad de la acción ya no sólo tiene que ver con la voluntariedad o involuntariedad,⁶ sino con todas las circunstancias que rodean esas acciones. Vinculado con las acciones morales está también el sentido de la responsabilidad.

Otro de los elementos de la moralidad de la acción es la *elección*. Ésta es una decisión, previa deliberación. No todo lo voluntario proviene de una elección; pues, las acciones impulsivas son voluntarias, pero no son elegidas. La elección tiene que ver con las acciones realizables, no así las deseables que pueden o no realizarse, por ejemplo, la inmortalidad. Dice Aristóteles: “[...] el deseo se refiere más bien al fin, la elección a los medios conducentes al fin: así deseamos estar sanos, pero elegimos los medios mediante los cuales podemos alcanzar la salud, y deseamos ser felices y así lo decimos, pero no podemos decir que elegimos ‘serlo’, porque la elección, en general, parece referirse a cosas que de-

⁵ La circunstancia es la situación concreta que caracteriza un acto en particular; las circunstancias son siete: la persona, la cosa, el instrumento, el lugar, el tiempo, la manera y la causa.

⁶ A las acciones involuntarias, realizadas por ignorancia, debe seguir el pesar y arrepentimiento, cosa que no sucede con las acciones voluntarias que son apetecibles.

penden de nosotros.”⁷ Además, la elección tiene que ver con el bien o el mal y va acompañada de razón y reflexión.

Aristóteles, en el libro II de la obra mencionada, señala que hay dos clases de virtudes: las *diánoéticas* y las *éticas*. Las primeras se adquieren mediante la enseñanza; las segundas provienen de las costumbres. Aclara que ninguna de éstas procede por naturaleza, pues nada que existe por naturaleza, puede ser modificado por la costumbre. Lo que es naturalmente debe actuar de acuerdo con su esencia y no por costumbre. De donde se sigue que las virtudes no se producen ni por, ni contra naturaleza; pero, ésta sí está en condiciones de recibirlas y perfeccionarlas mediante la costumbre. Primero se adquiere la capacidad y posteriormente se ejerce la actividad. Sin embargo, no es suficiente con tener la capacidad, es necesario ejercitarla. Por ejemplo, no es suficiente con tener la capacidad de ser justos, sino sólo practicando la justicia es que se es justo, es decir, se requiere poner en práctica esa capacidad. Las virtudes éticas son modos de ser que se adquieren mediante las acciones. Así dice el Estagirita: “los modos de ser surgen de las operaciones semejantes”.⁸

Sabemos que dicho filósofo estaba consiente en que todos los hombres tienen por fin último la

⁷ Aristóteles, *Ética nicomáquea*. *Ética Eudemia*, p. 184.

⁸ *Ibidem*, p. 60.

felicidad (o bien), pero, sin saber exactamente en qué consiste ésta. De ahí que comente que dependiendo de la concepción que se tenga de la felicidad o del bien, dependerá el modo de vida que cada uno decida vivir. Así, nos presenta tres modos de vida: la vulgar, la política y la contemplativa. A la primera, pertenecen aquellos que identifican la felicidad con la vida de placeres. A la segunda, "más dotados" son los que identifican a la felicidad con los honores, pues, ordinariamente, así se piensa el fin de la política. A la tercera (de ella nos ocuparemos un poco más adelante). Recurre a un texto de Hesíodo para presentarnos su visión acerca de los hombres mejores, buenos e inútiles. Los primeros, son aquellos que por sí mismos son capaces de comprender las cosas; los segundos, son los que son capaces de escuchar lo que otros le aconsejan; los terceros, son los que no son capaces de comprender por sí mismos ni escuchar a los otros.

La crítica que Aristóteles hace al 'bien' en sí mismo de Platón es porque se trata de un Bien tan elevado, Uno, que por su propia naturaleza es inalcanzable; en cambio, el bien al que él se refiere en su ética es de naturaleza tal que es conseguible y puede obtenerse. No olvidemos que la propuesta aristotélica se orienta no hacia el conocimiento del bien en sí mismo, sino cómo hacer que los hombres sean buenos. El bien en sí mismo es una idea; el

bien que se puede conseguir, aún trascendente, es una substancia, es decir, es real no ideal.

Para cerrar estas ideas, podemos concluir que, para Aristóteles, el fin de la vida buena es la felicidad, es decir, *actuar de acuerdo con la virtud*. De ahí se desprende que el hombre feliz obra y vive bien. Por eso, es importante resaltar la insistencia de Aristóteles en el obrar (acción), de modo que la realización del ser del hombre depende de su obrar. El actuar hace al hombre feliz o infeliz. El placer es inherente a la acción virtuosa. Ya dijimos que Aristóteles no desarticula los bienes materiales, corporales y los del alma. La felicidad es una empresa que consigue el hombre con su obrar. No viene con la naturaleza, ni es dada por la divinidad, ni mucho menos por el azar o la suerte.

Dentro del desarrollo histórico de la ética (que tiene sus orígenes en Platón y Aristóteles), que continúa con san Agustín, la escolástica y se extiende al periodo renacentista, a la modernidad y a la actualidad, descubrimos que, en cada uno de esos períodos, los autores se encuentran vinculados con sus contextos culturales, religiosos y políticos que nos permiten ver su orientación y establecer contacto con las diversas problemáticas de su época.

En relación con la situación actual, nos podemos preguntar: ¿cómo es posible pensar la relación

entre ética y política cuando en la actualidad la política se ha empobrecido y caído en un estado de incredulidad y desacreditación? Fernández Buey comenta al respecto: "En nuestras sociedades actuales se identifica, por lo general, la política con el engaño, la mentira y la manipulación de las gentes".⁹ Debido a esta situación, ¿será que es imposible establecer un vínculo entre ética y política? Hemos dicho ya que, en sus orígenes no fue así. Así lo constatamos tanto en Platón (*República*) como en Aristóteles (*Ética nicomáquea*) y nos dimos cuenta de los fuertes nexos que unen a la ética con la política, a tal grado que se puede sostener que "la política es la ética de la vida colectiva."¹⁰ Pero, entonces ¿qué ha pasado o provocado esta separación? Al parecer, ahora se nos presentan como irreconciliables.

Fernández Buey acude a la *República*, donde Platón expone su visión política y manifiesta una clara intersección entre ética y política, como un todo orgánico. Y, lo mismo sucede con Aristóteles; así lo ratifica: "Ahora bien, como Aristóteles consideraba que el ser humano es un *zoon politikón*, o sea, un animal ciudadano, un animal cívico, social o —literalmente— un animal político, él mismo no deja de recordarnos constantemente que la virtud, la justicia y la felicidad

⁹ Francisco Fernández Buey, *Ética y filosofía política. Asuntos públicos controvertidos*, pp. 18-19.

¹⁰ *Ibidem*, p. 21.

se alcanzan, cuando se alcanzan, en nuestro caso, socialmente, en relación con los otros en la ciudad, en la *polis*, o sea, políticamente”.¹¹ Desde esta perspectiva, la ética y la política se enlazan de modo tal que no puede concebirse una sin la otra. Podríamos nosotros deducir que, así como el hombre es por naturaleza un ser social-político, lo es también por naturaleza un ser ético. Desde este horizonte, no hay cabida para una ética como opción, sino como modo de ser, como morada del hombre. Situación que, como veremos más adelante, en la actualidad no tiene razón de ser esta relación, pues la ética y la política caminan por sendas no sólo distintas, sino opuestas y excluyentes. Tarea ardua para lograr una reconciliación.

Asevera Fernández Buey: “Por eso los filósofos neoplatónicos renacentistas, por ejemplo, han empleado continuamente esta expresión: *la vida buena en la ciudad bien gobernada* (que puede ser una ciudad realmente existente o la ciudad ideal)”.¹² Así, para una visión actual de la ética, es necesario tomar en consideración que “la mayoría de las controversias públicas, ético-políticas o ético-jurídicas hoy relevantes, suponen y requieren cierto conocimiento del estado de la cuestión de una o de varias ciencias naturales (biología, genética, neurología, ecología, etología, física del núcleo atómico,

¹¹ *Ibidem*, p. 20.

¹² *Ibidem*, p. 21.

termodinámica, etc.)".¹³ Lo cual se convierte, según el autor, en una prevención que nos lleve a reconocer que todas estas cuestiones se encuentran bajo el influjo, la presencia y la relevancia que tiene hoy el pensamiento científico, que no podemos ignorar, dejar de lado o menospreciar; sin embargo, consideramos que, tampoco podemos quedar atrapados bajo el influjo de la ciencia actual; por lo que se nos exige también una reflexión crítica.

Todo ello nos indica la necesidad de establecer una relación cordial entre las ciencias de la naturaleza y las humanidades, con el fin de evitar esas dicotomías o contradicciones excluyentes. Los científicos requieren de las humanidades, así como los humanistas deben, también, acercarse a la ciencia. El autor nos menciona ejemplos de esta relación que permite esclarecer el camino de un conocimiento más amplio e integrador. He aquí algunos de sus ejemplos:

Para entender la necesidad de una ética medioambiental no antropocéntrica, sino biocéntrica, ayuda mucho la recta comprensión de la teoría sintética de la evolución (y no sólo en su formulación darwiniana), como viene mostrando el paleontólogo S. J. Gould, [...] para entender la necesidad de una nueva ética de la responsabilidad que apunte hacia

¹³ *Ibidem*, p. 42.

nuestro compromiso con el futuro ayuda mucho el conocimiento de la biología molecular y de la biotecnología, como ha puesto de manifiesto en sus obras Hans Jonas. Y para entender la persistencia de las desigualdades de género y dónde habría que poner los acentos para corregirla ayuda mucho el análisis, en principio económico, pero no sólo económico, como ha mostrado Amartya Sen en un excelente ensayo sobre las 'mujeres desaparecidas'."¹⁴

Indudablemente que es muy sano y enriquecedor, para ambas partes, abrir los campos del conocimiento no sólo a la contribución entre ellos, sino al *diálogo* que posibilita encuentros. No hay conocimientos últimos ni absolutos.

En la época moderna, no podemos hacer a un lado las propuestas de pensadores como Baruch Spinoza, Jean Jacques Rousseau, Immanuel Kant, Georg Wilhelm Friedrich Hegel, Karl Marx y Max Weber. Pero, no es objetivo de este capítulo hacer un recorrido donde se analice a cada uno de estos autores, sino sólo recurrir a quien juzgamos nos sirve de apoyo para atender el fin propuesto e indicado al principio.

Max Weber propone que la relación entre la ética y la política debe plantearse de manera distinta a la forma como habitualmente se hace, es decir, priorizando la contradicción entre la teoría y

¹⁴ *Ibidem*, pp. 42-43.

la praxis, entre lo que se dice (se piensa) y se hace, porque: "Frente a ese hábito que a veces conduce a descalificaciones inmediatas de toda actividad política, Weber propone tomar en consideración preferentemente el análisis de la relación entre medios y fines, entre las metas que nos proponemos y los medios que adoptamos para alcanzarlas".¹⁵

Quizás podamos asumir, como punto de partida, que no existe una sola ética —universal y absoluta— de la que se desprendan las normas que rijan todas las actividades humanas: sociales, políticas, económicas, familiares, comerciales, entre otras. El proceder de esta manera da origen inmediatamente a las contradicciones; pero, esto no quiere decir que sea imposible la relación entre ética y política. Desde la perspectiva de Weber, las ciencias humanas éticamente orientadas pueden derivarse de dos principios fundamentales e irreconciliables, a saber: conforme a la *ética de la convicción* o a la *ética de la responsabilidad*. De acuerdo con Fernández Buey:

La actividad política que se rige únicamente por la ética de la convicción se caracteriza porque el individuo (o el grupo o el colectivo) no se siente responsable de las consecuencias de sus actos, sino que responsabiliza de éstas al mundo, a la historia, a la estupidez humana o a la voluntad de Dios que

¹⁵ *Ibidem*, p. 36.

hizo así a los hombres. En cambio, quien actúa de acuerdo con una ética de la responsabilidad empieza ya por tener en cuenta todos los defectos del ser humano y calcula los efectos de su acción.¹⁶

Se delinean dos tipos de éticas: la de la perfección; la de la imperfección. Fernández Buey cita un escrito de Weber, en el cual menciona que “la política como vocación” en donde sostiene lo siguiente:

Quien quiera hacer política como profesión ha de tener conciencia de estas paradojas éticas y de su responsabilidad respecto de lo que él mismo, bajo su presión, puede llegar a ser, [...] quien hace política pacta con los poderes diabólicos que acechan en las proximidades de todo poder, [...] quien busca la salvación de su alma y la de los demás que no la busca por el camino de la política, cuyas tareas, que son muy otras, sólo pueden ser realizadas y cumplidas mediante la fuerza. El genio o demonio de la política vive en tensión interna con el dios del amor.¹⁷

A la fecha, dice Ávalos Tenorio, se ha llevado a cabo una pluralidad de investigaciones que han abordado, en general, la temática de la relación entre la política y la ética; y, en particular, se ha interrogado sobre ¿cuál es la función de la ética en la política? Además, se

¹⁶ *Ibidem*, p. 38.

¹⁷ *Ibidem*, p. 39.

han hecho exploraciones sobre la importancia de la ética en la vida política. Desde una mirada histórica, estos asuntos no son nada nuevos pues nos remiten, originalmente, a pensadores de la Grecia antigua, como en el caso de Aristóteles, entre otros, que se ha ocupado del estudio y la profundización tanto de la política como de la ética y su relación.

Desde la perspectiva aristotélica, menciona Ávalos: "La idea del bien articula la investigación ética que comprende el análisis del alma o psique como clave fundamental para determinar las razones por las cuales los seres humanos actúan de modo determinado."¹⁸

En la actualidad, —no podemos dejar de mencionarlos al menos—, saltan a la vista las reflexiones, análisis y propuestas de Hannah Arendt, Karl-Otto Apel, Jürgen Habermas, Adela Cortina, Paul Ricoeur, Axel Honneth, Albrecht Wellmer y Enrique Dussel, entre otros.

Cuando Gadamer habla de la moralidad humana, interpretando a Aristóteles, dice que el modo de ser del hombre depende de su conducta, de su hacer. Así, el hombre se hace, y se hace por su hacer. Y, siendo de ese modo así se comportará; no es hombre simplemente por poseer una naturaleza humana. En este mismo sentido, podemos claramente inferir que el hombre no es un ser ético

¹⁸ Gerardo Ávalos Tenorio, *Ética y política para tiempos violentos*, p. 51.

por poseer una naturaleza física humana, sino por su modo de comportarse. Por lo que el hombre se construye éticamente por su actividad ética. No se es justo por tener una naturaleza a la que le conviene el término de justicia o justa, sino se es justo porque se practica la justicia. Y esto puede aplicarse a todas las virtudes.

Jesús Conill comenta que, para Gadamer, en consonancia con Aristóteles, la relevancia de la moral de la ética filosófica consiste en la vinculación que se establece entre la razón práctica y las situaciones de la vida cotidiana. Se trata de una ética contextualizada que debe “no sustraerse a las exigencias de la situación’.”¹⁹ Diferente de la ética kantiana que pretendió asignar incondicionalidad a la razón práctica y deslindarla de todos sus condicionamientos. Podemos decir que se trata de un imperativo moral incondicionado, universal; mientras que la propuesta gadameriana busca adaptar la universalidad de la norma a cada situación concreta. “En este modelo aristotélico —dice Conill— en versión hermenéutica, en el que la razón práctica moral está ligada a la condicionalidad, ésta no es deficiencia, sino una dependencia constitutiva que forma parte del contenido positivo del ser moral”.²⁰ Pero, la diversidad de costumbres, culturas y normas no

¹⁹ Jesús Conill Sancho, *Ética hermenéutica. Crítica de la facticidad*, p. 147.

²⁰ *Ibidem*, p. 148.

dan lugar a la arbitrariedad y al capricho; el mismo Gadamer afirma que “‘Hay algo que es recto por naturaleza’. Siguiendo a Platón y Aristóteles, Gadamer dice confiar en que ‘el orden del ser es suficiente para poner un límite a toda confusión humana’, aunque se trate de un ser histórico”.²¹

Por su parte, Adela Cortina, en el prólogo de su obra *Alianza y contrato*, sostiene que la “política, ética y religión [...] son tres dimensiones irrenunciables del ser humano”.²² Veamos de qué manera vincula y justifica estos constitutivos esenciales del ser humano. Para el propósito de este capítulo, centraremos nuestras reflexiones, principalmente, en la política y en la ética (sin la intención de desplazar o ignorar la dimensión religiosa. Como menciona Adela Cortina: “Una comunidad ética —decíamos en el capítulo anterior— toma como referencia última de sus actuaciones necesariamente principios morales universalistas y valores como la justicia, la libertad o la igualdad, que extenderíamos universalmente. Es cierto que cada comunidad política tiene sus usos y costumbres, su peculiar carácter (*ethos*), pero no lo es menos que hay principios y valores morales a los que apelan los distintos grupos en las sociedades situadas en el nivel moral postconvencional, al menos verbalmente”.²³

²¹ *Ibidem*, p. 149.

²² Adela Cortina, *Alianza y contrato. Política, ética y religión*, p. 11.

²³ *Ibidem*, p. 135.

Es urgente para el momento actual que vivimos descubrir, elaborar y presentar un proyecto que se oriente a la formulación de una ética global fincada en la corresponsabilidad de todos los seres humanos; una ética con pretensiones de reconocer y formular principios y valores universalizables que se constituyan en el terreno firme sobre el que se finque una ética de esta magnitud; así, podemos reconocer y aceptar a los derechos humanos, la justicia, la libertad y la igualdad que trascienden todo tipo de contextualismos culturales, como lo presentan el relativismo y el pragmatismo. El reto es explorar caminos que posibiliten la formulación normativa con dimensión universal. Se trata de una ética de la corresponsabilidad en la que todos los seres humanos seamos o nos reconozcamos como corresponsables de las consecuencias de nuestras acciones humanas. Para tal propósito dice Adela Cortina: "todos los seres dotados de competencia comunicativa deben, por tanto, ser reconocidos como personas para que tengan sentido nuestras acciones comunicativas, y este reconocimiento no es en absoluto inocuo. Constituye, por el contrario, a mi juicio, el núcleo de una ética normativa que despliega su fecundidad en los distintos ámbitos de la vida social, en los que configura el marco de las distintas éticas aplicadas".²⁴

²⁴ *Ibidem*, p. 150.

Otro de los caminos explorados por Cortina lo desarrolla en su obra *Ética aplicada y democracia radical*, donde, de manera muy clara, expone la tesis medular de esta temática explorada, concebida y defendida en los siguientes términos (que tiene que ver, precisamente, con la ética en las sociedades democráticas):

Sería democracia radical la que, respetando la diversidad de facetas humanas y de esferas sociales, reconociera sus compromisos en el campo político y se empeñara en cumplirlos, abandonando todo afán de colonizar otros ámbitos, porque la solución al economicismo no es el politicismo ni viceversa; pero también la que afrontara el reto de tomar en serio en la teoría y en la práctica que los hombres concretos, raíz y meta, si no de todas las cosas, sí al menos de las que afectan, son interlocutores válidos y, por tanto, han de ser tenidos dialogalmente en cuenta.²⁵

Es decir, que esta democracia radical viene a ser constituida, reconocida y justificada debido a los seres humanos concretos, como interlocutores válidos, en un ejercicio dialogal abierto y sin pretensiones de dominación. Responsabilidad que debe ser asumida y cumplida en el campo político. Porque, precisamente, las diversas teorías democráticas hoy están orien-

²⁵ Adela Cortina, *Ética aplicada y democracia radical*, p. 19.

tadas a la formación de los hombres al servicio de las instituciones, cuando “el proceder debería consistir más bien en construir formas de organización social y política a la altura de los hombres.”²⁶ No al contrario; es decir, las instituciones al servicio de los hombres concretos, de carne y hueso. El fin es el hombre, los medios son las instituciones. El primer reto para estas democracias es despojarlas de este hábito dogmático, como resultado de un ejercicio auténtico que se encamina a una conformación híbrida, entendida por Adela Cortina como: “ni los liberalismos extremos ni los socialismos puros dan cuenta de la realidad; ni unos ni otros saben proporcionar proyectos moralmente deseables y técnicamente viables. Sólo el cruce de lo mejor de ambos puede hoy ayudarnos a pergeñar una democracia auténtica”.²⁷

Una aproximación conceptual a la ética y la política y su relación

Si lo que pretendemos es recuperar y reconocer el vínculo necesario —por lo menos en la antigüedad griega— entre la ética y la política es, absolutamente, indispensable saber, conocer e investigar qué es la ética y qué la política. Con lo cual no pretendemos

²⁶ *Ibidem*, p. 19.

²⁷ *Ibidem*, p. 20.

arribar a una concepción de ambas con carácter de únicas y absolutas, sino abrir espacios de discusión acerca de cada una de ellas, por juzgarlas apropiadas y convenientes para nuestra vida y nuestro mundo social. Por lo que nos daremos a la tarea de estudiar y reflexionar ¿qué sea la ética y la política y cuál su relación?

El estudio de este tema nos llevará a ver la cercanía y la distancia que se ha generado, a través del tiempo, entre ambas. El siguiente texto expuesto por Ávalos, considero, da cuenta de esta situación.

La política, contra lo que puede pensarse, es principalmente una rama del saber. De hecho, para Aristóteles es la ciencia reina. La política, en tanto rama del saber, hacer reflexiones filosóficas acerca de una dimensión de la vida humana. El filósofo hacía la política; mejor dicho: la pensaba. El filósofo no gobernaba, pero el gobernar no podía prescindir de la reflexión filosófica. Lo propio de los seres humanos sería los dos primeros géneros de vida: el de la sabiduría contemplativa (o filosófico) y el de la libertad (el político). Como se ve, el sabio o filósofo y el político no son idénticos; ciertamente son diferentes, pero ello no quiere decir que sean excluyentes. Al contrario: la reflexión del filósofo es complementaria del actuar del político. Este último, al ser un actuar

libre requiere de razones para su *praxis*. El hombre, decía Aristóteles, es un animal viviente que tiene *logos* (lenguaje y pensamiento) y por ello es un animal político. La política, entonces, es un asunto de los libres y atañe a todos ellos pues es una esfera donde se decide la vida en común. La filosofía en su dimensión ética orienta a los libres en su actuar político para que no pierdan de vista la esencia y fines de la vida en común. El filósofo ético-político señala el rumbo adecuado o conveniente para la vida en común, buena y virtuosa. Por estas razones, en la antigüedad griega, la ética y la política se implicaban recíprocamente. Sin embargo, una cosa era la política en cuanto reflexión y otra distinta en cuanto práctica empírica concreta. Aristóteles fue particularmente claro al exponer que existían tres tipos de gobiernos buenos y sus correspondientes degeneraciones (o formas corruptas): la monarquía regia, la aristocracia y la *Politeia*, eran las tres formas buenas; sus semejantes paralelas pero desviadas eran la tiranía, la oligarquía y la democracia.²⁸

Con el propósito de mostrar qué se puede entender por ética, recurriré a un pensamiento de Joseph de

²⁸ Gerardo Ávalos Tenorio, *Ética y política...*, op. cit., pp. 88-89

Finance donde menciona que la ética es “la ciencia de aquello que el hombre debe hacer para vivir como debe, para ser aquello que debe llegar a ser, a fin de que alcance su valor supremo, a fin de que realice en su naturaleza aquello que se presenta como la justificación de su existencia, aquello hacia lo cual y por lo cual él existe”.²⁹ La razón por la que me remito a este “concepto” de ética es porque veo en ella, no sólo el aspecto normativo “del deber ser”, sino un constitutivo fundamental del ser humano, que le da sentido a la vida y a la existencia en nuestra situación concreta; es decir, no se limita al orden conceptual, sino se sostiene sobre la *praxis* de la vida cotidiana.

En el escrito “Paradojas de la relación y/o separación entre ética y política”, Noé Héctor Esquivel Estrada sostiene que “si consideramos la *política* como la conducta del hombre realizada al interior de la *polis*, entendida ésta como institución social construida por el hombre mismo, entonces observamos la contrariedad de la acción donde compiten por un lado la virtud, el desinterés, la sociabilidad y la razón, y por el otro el egoísmo, la corrupción, la perversión y el odio”.³⁰ Y, llevados por estos intereses distantes y opuestos, es imposible su compatibilidad.

²⁹ Cfr. Noé Héctor Esquivel Estrada, “Paradojas de la relación y/o separación entre ética y política”, en *Hermenéutica Intercultural: Revista de Filosofía*, p. 65.

³⁰ *Ibidem*, p. 65.

Sabemos que la *Ética nicomáquea* precede a la *Política*, sin embargo, en la misma *Ética* Aristóteles hace un reconocimiento acerca de la prioridad de la política, a tal grado que la reconoce como la ciencia fundamental, que se constituye en el fundamento de todas las demás ciencias. Hay cosas que queremos por sí mismas y que no dependen de otras, y que se identifican con el fin que es lo bueno y mejor. Hacia ese fin o bien debería orientarse la acción humana.

El fin de todo lo que deseamos y elegimos es lo bueno o lo mejor; por lo que dice Aristóteles: "Si es así, debemos intentar determinar, esquemáticamente al menos, cuál es este bien y a cuál de las ciencias o facultades pertenece. Parecería que ha de ser la Suprema y directiva en grado sumo. Ésta es, manifiestamente, la política."³¹ Es la política porque el fin que ella persigue es el *bien de los ciudadanos* o de la ciudad. Y, no hay cosa más noble que tener como fin el *bien común* o comunitario. Con lo cual vemos que, para Aristóteles, la ética forma parte de la política: "Y puesto que la política se sirve de las demás ciencias y prescribe, además, qué se debe hacer y qué se debe evitar, el fin de ella incluirá los fines de las demás ciencias, de modo que constituirá el bien del hombre".³² Esta es la visión que

³¹ Aristóteles, *Ética Nicomáquea*. *Ética Eudemia*, p. 130.

³² *Ibidem*, p. 131.

Aristóteles tenía de la política “porque procurar el bien de una persona es algo deseable, pero es más hermoso y divino conseguirlo para un pueblo y para ciudades”.³³ De ahí que el bien común (de los ciudadanos) se establezca como el bien supremo (en relación con los bienes individuales).

Los asuntos propios de la política no son objeto de estudio empírico, preciso o exacto, al modo como procede la ciencia matemática; pues, sobre aquellos temas puede haber —dice Aristóteles— diferencias y desviaciones, propias de la naturaleza de tales asuntos. De modo que, para los que buscan precisión, seguridad y exactitud, “el conocimiento resulta inútil, como para los incontinentes; en cambio, para los que orientan sus afanes y acciones según la razón, el saber acerca de estas cosas será muy provechoso”.³⁴

A este respecto, Fernández Buey comenta: “La *polis* (la ciudad-estado) representa el fin de la sociedad. Sólo en la *polis*, en la participación comunitaria (*koinonía*) puede el hombre practicar la virtud (*areté*) y lograr su felicidad (*eudaimonía*). Es en la colaboración política donde se despliegan las virtudes capitales: la *justicia* (*diké*), la prudencia intelectual (*phrónesis*) y la amistad (*philia*)”.³⁵ Con estas concepciones, será imposible disociar la

³³ *Ibidem*, p. 131.

³⁴ *Ibidem*, p. 132.

³⁵ Francisco Fernández Buey, *Ética y filosofía...*, op. cit., p. 22.

ética de la política; más aún, se complementan a tal grado que su separación conduciría a la desintegración del ser humano.

Fernández Buey, refiriéndose al libro de José Luis L. Aranguren *Ética y política*, analiza la relación originaria entre ética y política e indica cuatro modos de vivir y pensar esta relación en la modernidad; para el propósito de este trabajo retomaré solamente el cuarto modo, al que denomina: "4. La *concepción dramática* de la problematicidad constitutiva de la relación entre ética y política como 'búsqueda incesante', como 'búsqueda sin posesión', como 'tensión permanente y autocrítica implacable'."³⁶ El calificar este cuarto modo como "dramático" es porque posiblemente los dos primeros como "búsqueda constante y como búsqueda sin posesión" se nos presenten como tarea, como reto o como proyecto a realizar; pero, "como tensión y autocrítica" nos conduce más bien a pensar que "en nuestras sociedades la política se ha institucionalizado y tecnificado, la política se ha convertido en una profesión. Por eso al hablar de la participación y de la gestión en las democracias contemporáneas hay ya que preguntar dos veces".³⁷ Debido a que en las democracias actuales ya no es suficiente con la participación de las mayorías en la vida pública, sino es necesario pensar

³⁶ *Ibidem*, p. 33.

³⁷ *Ibidem*, p. 35.

y descubrir la *participación* de manera diferente, sin que ésta atente contra la democracia.

Por su parte, Emilio Lledó, en la amplia introducción que le hace a la obra de Aristóteles *Ética nicomáquea* y *Ética eudemia*, menciona que el análisis de estos contenidos podría dar lugar a una primera nominación de lo que es la ética como estructura del comportamiento humano, en el que se contempla la materia real, las pasiones, deseos y deliberaciones que orienten nuestro modo de estar y vivir en el mundo.

Si la ética se ocupa del estudio o conocimiento de la estructura del comportamiento humano, entonces es necesario tomar en cuenta su relación con los otros, con la comunidad y en la sociedad. Por eso, el estudio de la ética se conecta indispensablemente con la política. Citando la *Ética nicomáquea*, dice Lledó: "Así alcanzamos una completa *praxis* que compensará las generalidades que hayan tenido que tratarse, aunque bien es verdad que, cuando se trata de lo que atañe a las cosas prácticas, el fin no es haberlas considerado todas, sino, más bien, 'hacerlas'. No basta con 'saber de la *areté*'. De lo que se trata es de que 'lleguemos a ser buenos'".³⁸ Es así y aquí como se insertan ética y política.

Además, el carácter "teleológico" de la ética de Aristóteles requiere de una puntual y exhaustiva

³⁸ Cfr. Aristóteles, *Ética Nicomáquea*. *Ética Eudemia*, p. 66.

revisión, de lo contrario caeríamos en un objetivismo simplista acerca de ese “fin” y de ese “bien”, aspecto sobre el que debemos discernir e investigar. A este respecto señala Lledó: “Si esto es así, debemos intentar determinar a grandes rasgos (*týpoi*), al menos, cuál es este fin y a cuál de las ciencias o facultades pertenece. Parecería que ha de ser la suprema y directiva en grado sumo. Ésta es, manifiestamente, la política”.³⁹ De donde se sigue que es, absolutamente, necesario *saber* qué es y de qué se ocupa la *política*.

Otro término con el que se engarza estrechamente la ética y la política es la *eudaimonía* (buen demonio, buena fortuna, buena suerte) que comúnmente se la denomina *felicidad*, pero que —al igual que el *télos*— requiere de reconsideración, por haber dado lugar no solo a tantas interpretaciones sino a visiones contradictorias, como bien lo expone Aristóteles en su *Ética nicomáquea*. Así lo entiende Lledó: “La *eudaimonía* se convierte, entonces, en una empresa colectiva, en algo que se construye desde la *harmonía* ciudadana y que excluye los deseos del individuo limitado al territorio exclusivo de su corporeidad”.⁴⁰ *Eudaimonía* que debe entenderse como realización, proyecto, creación, como nuevas posibilidades para entender el mundo de la natu-

³⁹ *Ibidem*, p. 88.

⁴⁰ Ver Aristóteles, *Ética Nicomáquea*. *Ética Eudemia*, p. 98.

raleza y construir el mundo social en armonía y bienestar común.

Si el estado es fundamentalmente una comunidad de hombres libres, entonces el ciudadano es un hombre libre que participa en la administración e integración del Estado. De donde se sigue que el hombre es por naturaleza un ser social (sociable) y que es ahí donde el hombre puede realizar la virtud y la felicidad; éstas no se pueden alcanzar fuera de la sociedad. Dice Samaranch que “las líneas básicas de la conducta del Estado en el gobierno del pueblo están inspiradas por la ética. La justicia y la amistad son las dos virtudes sobre las que giran todas las relaciones públicas, las de política exterior y las de política interior”.⁴¹ El autor se refiere a la política en los siguientes términos: “La ciencia práctica suprema es la política, ciencia del bienestar o felicidad del hombre en su vida de comunidad”.⁴²

Si para Aristóteles la política es la ciencia de las cosas buenas y justas, entonces no solo es conveniente sino necesario preguntarse, —de acuerdo con él— ¿“cuál es la meta de la política y cuál es el bien supremo entre todos los que pueden realizarse”⁴³? Si es un bien que puede ser realizable o alcanzable, entonces es claro que no se trata de

⁴¹ Ver Aristóteles, *Obras. Política*, p. 1404.

⁴² Ver *Ibidem*, p. 1407.

⁴³ Aristóteles, *Ética Nicomáquea. Ética Eudemia*, p. 132.

un bien absoluto o eterno, sino de un bien que tiene su realización en la vida cívica. El fin de todas las acciones humanas es el bien realizable, por lo que, de este modo, coinciden fin y bien. Por eso Aristóteles piensa que es la felicidad donde coinciden fin y bien. "Es manifiesto, pues, que la felicidad es algo perfecto y suficiente, ya que es el fin de los actos".⁴⁴ Pero, en atención al lugar y al reconocimiento que Aristóteles le confiere a la política es que podemos aseverar que "el fin de la política es el mejor bien," pues es ella la que hace a los ciudadanos "buenos y capaces de acciones nobles".⁴⁵

Con relación al asunto que venimos tratando, podemos pensar que la ética, en el pensamiento hermenéutico de Gadamer, no puede ser un tema marginal. Es, precisamente, en este apartado donde descubrimos una de sus grandes preocupaciones: la *revitalización de la ética* que va más allá de la observancia y cumplimiento de las normas y prescripciones que implican una cierta determinación (obligación). La libertad y responsabilidad ante una situación concreta se expresan plenamente cuando son un logro personal del ser humano. Así lo comenta Teufel: "Usted ha argumentado vigorosamente por una filosofía práctica que enlaza con la ética de Aristóteles, tan cercana a la vida. Su convicción es

⁴⁴ *Ibidem*, p. 141.

⁴⁵ *Ibidem*, p. 147.

que la ética no puede ser un saber teórico que luego haya que llevar a su aplicación práctica, y sólo en casos particulares funciona la moral por un llamado a la razón".⁴⁶ La acción moral se expresa por las convicciones axiológicas, por las decisiones, fruto de la formación humanista.

Uno de los reclamos frecuentes que la opinión pública hace a la filosofía es la orientación ética, que vaya más allá de las decisiones concretas, por lo que la pregunta fundamental ha de ser ¿qué es lo que compete a la ética?

Teufel retoma del "epílogo" del libro de Hans-Georg Gadamer *Philosophisches Lesebuch* cuatro temas que no pueden escapar a la reflexión de los pensadores actuales, a saber: a) el diálogo entre las religiones; b) el acercamiento intercultural; c) la transformación de la sociedad y la vida por el impacto de las nuevas tecnologías; y d) la posición de la propia cultura en el marco de este escenario.

La disociación entre el aspecto teórico y el aspecto práctico (aplicación-participación) no tiene cabida en el quehacer hermenéutico. Según Agustín Domingo Moratalla: "*Interpretar, aplicar y participar* son las tres funciones determinantes del acontecer

⁴⁶ Erwin Teufel, "Discurso de homenaje", en J. Habermas, R. Rorty *et al.*, *El ser que puede ser comprendido es lenguaje. Homenaje a Hans-Georg Gadamer*, p. 37.

hermenéutico como un acontecer histórico".⁴⁷ Toda interpretación es un modo de aplicación y participación responsable en el suceso histórico. Ya no se puede entender la interpretación como un acto "discursivo", sino como un modo de acaecer en la historia que conlleva su transformación. La aplicación, como quehacer práctico, no se limita a una sola forma de acaecer en la historia, sino atiende una diversidad de aspectos que, en el siguiente texto, Agustín Domingo formula a través de interrogaciones, a saber:

Si nos interesa acercarnos al planteamiento gadameriano de la verdad "via interpretationis", nos vemos obligados a explicitar el significado de la aplicación implicativa. ¿Cuáles son las raíces históricas de este aspecto práctico que está presente en toda interpretación? ¿Cómo se plantea el compromiso del intérprete con la historia? ¿Cómo se realiza éste? ¿Cuál es el grado de implicación que tiene lugar en la aplicación? La respuesta a estas preguntas está condicionada por un problema que GADAMER plantea en su obra desde el diálogo con ARISTÓTELES. Este diálogo, es también, indirectamente, con la ética socrático-platónica.⁴⁸

⁴⁷ Agustín Domingo Moratalla, *El arte de poder no tener razón. La hermenéutica dialógica de H. G. Gadamer*, p. 265.

⁴⁸ *Ibidem*, p. 265.

En la relación existente entre comprender y aplicar, la comprensión es un caso especial de la aplicación general a una situación concreta y determinada. En estos términos, según Gadamer, la ética aristotélica cobra una especial relevancia. A pesar de que Aristóteles no trata directamente el problema hermenéutico, sin embargo, Gadamer percibe esta incursión en la ética al señalar la función que desempeña la razón en el actuar moral. La razón y el saber contribuyen en la constitución del ser. Así, la idea del bien ya no puede pensarse como una entidad independiente del ser y del actuar humanos. Tampoco puede haber una identificación entre *areté* y *lógos*: "Aristóteles devuelve las cosas a su verdadera medida demostrando que el elemento que sustenta el saber ético del hombre es la *orexis*, el 'esfuerzo', y su elaboración hacia una actitud firme (*hexis*). El concepto de la ética lleva ya en su nombre la relación con esta fundamentación aristotélica de la *areté* en el ejercicio y en el *éthos*".⁴⁹ El hombre es tal por lo que hace y la forma de comportarse, de modo que su comportamiento revela su modo de ser. De ahí que, el principio *operari sequitur esse* sufra la modificación no sólo al sostener que el obrar sigue al ser, sino que también el ser se hace, se construye, por el obrar. Con ello aparece un doble problema. Primero, ¿cómo edificar un saber filosófico sobre el ser moral

⁴⁹ Hans-Georg, Gadamer, *Verdad y método*, pp. 383-384.

del hombre?; y, segundo, ¿cómo influye este saber sobre el ser moral en general? El hombre debe, con su saber, dar respuesta a las situaciones morales concretas que se le presentan, de lo contrario el conocimiento de lo general, que no repercute en los hechos concretos, carece de sentido, sería un saber vacío. La reflexión teórico-ética debe contribuir a la iluminación de la conciencia moral concreta:

Pues forma parte de los rasgos esenciales del fenómeno ético que el que actúa debe saber y decidir por sí mismo y no dejarse arrebatar esta autonomía por nada ni por nadie. En consecuencia, lo decisivo para un arranque concreto de la ética filosófica es que no intente subrogarse el lugar de la conciencia moral, ni tampoco ser un conocimiento puramente teórico, "histórico", sino que tiende a ayudar a la conciencia moral a ilustrarse a sí misma gracias a esta aclaración a grandes rasgos de los diversos fenómenos⁵⁰.

La comprensión tiene un carácter ético propio que consiste en el reconocimiento de su participación en el ser y en la verdad. En estos términos, se entiende que no se trata de un modo de conocer, sino de un modo de ser. Al respecto, Lozano Díaz comenta lo siguiente: "La hermenéutica de Gadamer posee una dimensión ético-práctica, surge de la necesidad de

⁵⁰ *Ibidem*, pp. 384-385.

encontrar la manera correcta de actuar en cualquier situación en la que nos encontremos”.⁵¹ Por eso la comprensión e interpretación se ven envueltas por la dimensión ético-práctica. Quien comprende e interpreta correctamente una situación sabe de qué manera debe comportarse éticamente, él es responsable de su acción. El comportamiento ético no se encuentra atado al seguimiento u obediencia de un campus normativo-ético, sino depende de la comprensión e interpretación de todos los elementos que están implicados en la situación y que reclaman una actitud ante la misma. Con ello nos referimos a una ética de responsabilidad dialogal. Dice Gadamer:

[...] y entonces usted se da cuenta inmediatamente de que esta comprensión de nuestras situaciones prácticas y de lo que hay que hacer en ellas no es un asunto monológico, sino que tiene un carácter de diálogo. ¡Hay que hacerlo en común! Nuestra forma de vida tiene carácter “yo-tú” y carácter “nosotros-nosotros”. En nuestros asuntos prácticos dependemos del entendimiento mutuo, de la comprensión en este sentido. Y la comprensión tiene lugar en el diálogo.⁵²

⁵¹ Vicente Lozano Díaz, *Hermenéutica y fenomenología. Husserl, Heidegger y Gadamer*, p. 105.

⁵² *Cfr. Ibidem*, p. 106. (C. Dutt Ed.: Hans-Georg Gadamer im Gespräch (*Hermeneutik/Asthetik/Praktische Philosophie*. Winter. Traducción en es-

Consideramos importante señalar que la “filosofía práctica” de Aristóteles no sólo tiene que ver con la reflexión de los aspectos morales de la vida cotidiana, con las virtudes, que constituían el contexto socio-crático-platónico, desde donde expone su doctrina, sino y, quizá prioritariamente, tiene que ver con su preocupación de *cómo llegar a ser virtuosos*. En este sentido, es donde hace hincapié su filosofía práctica. En Aristóteles difícilmente podríamos encontrar esa disociación entre teoría y praxis, pues, para él, toda reflexión filosófica debe responder a las exigencias de la vida humana, con lo cual se rescata la importancia del saber práctico, es decir, su interés por el vivir bien.

No podemos olvidar, por último, que la disociación que se ha provocado históricamente entre teoría y praxis ha traído graves consecuencias. Recordemos, al respecto, que el mismo Immanuel Kant, en su *Crítica de la razón pura*, se propuso mostrar que, si la razón no se mantiene apoyada en la experiencia, desembocaría en especulaciones abstractas y en contradicciones insolubles. En el fondo, el problema consiste en: a) descubrir si es posible separar a la razón teórica de la razón práctica; y b) detectar si la razón teórica está siempre sustentada en la razón práctica (en la experiencia).

pañol: En conversación con Hans-Georg Gadamer. *Hermenéutica-estética-filosofía práctica*, pp. 96-97).

La ética en el ejercicio del poder público en las sociedades democráticas

Un aspecto sustancial de este capítulo consiste en atender las siguientes preguntas: ¿cuál es la vinculación entre la ética y la política en una sociedad que se conforma democráticamente? Además, saber si el ejercicio del poder público debe regirse por principios éticos que orienten esa forma de gobierno?

El hombre que desempeña una función pública necesariamente debe estar acompañado de principios y normas que orienten su actividad que busca y se propone la construcción de una sociedad democrática, justa, plural, honesta y responsable. Éstos y otros valores (virtudes) permitirán descubrir la relación entre ética y política en el ejercicio de la función pública.

Una pregunta que puede constituirse en el eje central de este inciso de la investigación es: *¿dónde ha quedado el principio de responsabilidad política?* Porque sólo una política que se encuentra sustentada en principios éticos puede ir en rescate de la libertad, igualdad, fraternidad, justicia y democracia características, entre otras, de una sociedad auténticamente democrática.

Por eso, nos preguntamos si ¿es posible continuar sosteniendo la distorsión de "la política" como lucha por el poder y su ejercicio? ¿Hacia dónde con-

duce esa orientación política? ¿Cómo se puede establecer un vínculo con la ética sin hacer prevalecer el bien común (público)?

Pensamos que, en nuestra sociedad actual, la instauración de formas de gobierno democrático son una opción que caracteriza a las sociedades actuales, sin omitir que dentro de esta forma misma de gobierno se encuentran y provocan contradicciones morales y éticas; es decir, se necesita analizar este sistema de gobierno democrático destacando sus cualidades y virtudes, sin omitir sus limitaciones y debilidades, fruto de una postura crítica. Por eso, creemos y sostenemos que es imprescindible la relación entre la ética y la política en una sociedad que se autodenomina democrática.

¿Cuál es el papel que desempeña la ética en el mundo de la política actual? ¿Es competencia de la ética hacer *recomendaciones* para que los gobernantes sean “buenos” o es, más bien, una exigencia de la ética misma orientar el ejercicio de la política que se plasme en beneficio de la sociedad? Porque, de no ser así, ante la situación de la política actual ¿es posible una ética de la rebeldía? Apelamos a que este seguimiento se constituya en el hilo conductor del nexo necesario entre política y ética.

Se trata de llevar a cabo un trabajo teórico-práctico sobre un tema candente y polémico, como es la práctica de la política desde consideraciones éticas.

Hablamos de la indisolubilidad entre política y ética, en donde el núcleo de enlace lo constituye el bien social (bien común). Dice Fabiola Alanís Sámano: "Es, en tiempos violentos, un referente indispensable para provocar el debate sobre la magnitud, dimensión y alcance de uno de los momentos más críticos del país."⁵³ Donde el papel de la ética ha sido el gran ausente en el ejercicio del poder, porque "las instituciones diseñadas para garantizar la vida, la libertad, la seguridad, los derechos civiles y sociales y las reglas del juego social, son debilitadas por la propia práctica gubernativa carente de soportes éticamente cimentados".⁵⁴ Ante tal escenario, se hace indispensable reflexionar y establecer un vínculo sustantivo entre la ética y el ejercicio político democrático, con mira a abrir caminos para una vida social más justa, equitativa y responsable. Se trata de la reivindicación de la ética en el ejercicio del poder. Tarea de todos los seres humanos que buscamos y esperamos una vida humana saludable y solidaria.

Ávalos se plantea las siguientes preguntas: "¿Conviene más padecer la injusticia que cometerla? ¿Se debe amar a los enemigos? ¿Es conveniente engañar al pueblo? ¿Hay guerras justas? ¿Es justificable

⁵³ Cfr. Gerardo Ávalos Tenorio, *op. cit.*, p. 14.

⁵⁴ Cfr. *Ibidem*, p. 15, notas 14 y 15.

el homicidio?”.⁵⁵ Hablar de la relación entre ética y política nos exige pensar ¿cómo debe ser el comportamiento del hombre dedicado a la política?

La ética no sólo requiere hacerse presente cuando surgen tendencias políticas adversas, sino en todas las manifestaciones sociales, económicas, culturales y de la vida cotidiana donde debe imperar el principio ético de la búsqueda de la libertad y de la verdad.

En el apartado “Política y moral”, Fernández Santillán comenta que el problema de la relación entre política y moral se ubica dentro de la esfera deontológica o del deber ser, pues la cuestión aquí consiste en saber ¿cómo se debe conducir el que actúa políticamente? ¿Cuáles son las reglas de conducta que deben normar la acción política? ¿Una conducta política debe ser moral? ¿Acaso, puede haber acciones políticas que sean amorales? En la obra de *El príncipe*, particularmente en el capítulo XVIII, Maquiavelo desarrolla ampliamente esta polémica:

[...] donde afirma que para juzgar sobre la bondad o maldad de una acción política es preciso mirar el fin (en otras palabras, el resultado de la acción), y formula la siguiente máxima: “Procure, pues, un príncipe ganar y conservar el Estado, que los medios siempre serán considerados honorables

⁵⁵ *Ibidem*, p. 43.

y loados por todos". En suma, ¿cuál es el fin del hombre político? La victoria contra el enemigo y luego de esto la conservación del Estado así conquistado. [...] se remonta a estas páginas la máxima que presidiría la acción política y la distinguiría de la acción moral: el fin justifica los medios.⁵⁶

Es claro que, desde esta perspectiva, esta máxima sólo tiene sentido y aplicación en el campo de la acción política, pero no en el orden de la vida moral.⁵⁷ Fernández Santillán se pregunta: "¿Cuáles son las razones más que suficientes? Es obvio que son razones de Estado, motivos que justifican una acción, la más perversa de las acciones, en vista de un fin, que también en este caso es la conservación del Estado".⁵⁸ Para este caso, en términos extremos, se presenta la alternativa de la moral de la convicción (respeto a las leyes universales, como "no matarás") y la moral de la responsabilidad (donde es posible el homicidio; ejemplo el tiranicidio que no sólo es lícito sino obligatorio); situación

⁵⁶ Cfr. José Fernández Santillán, Norberto Bobbio. *El filósofo y la política. Antología*, p. 145.

⁵⁷ A manera de ejemplo, puedo señalar que bajo este procedimiento de defensa y conservación del Estado encuentran, perfectamente, justificación las acciones represivas, criminales e inmorales, como las del presidente Maduro en Venezuela. Tal orientación fomenta la peligrosa disociación entre política y moral que debe ser atendida y reflexionada para no dar lugar a las dictaduras de Estado.

⁵⁸ José Fernández Santillán, *op. cit.*, p. 146.

que ha dado lugar a fuertes debates y que debe ser reflexionada para un buen procedimiento ético:

Quien considera la pena de muerte desde el punto de vista de la ética de los principios, con base en la cual no se debe matar, debería coherentemente proponer su abolición (a menos que la justifique como excepción a la regla); quien la considera desde el punto de vista de sus efectos (el principal efecto que justifica la pena es su fuerza intimidatoria), se inclina a mantenerla allí donde existe y a re-proponerla allí donde ha sido abolida, si logra demostrar que disuade al delincuente en potencia más que cualquier otra pena.⁵⁹

La relación o separación entre ética y política nos ha llevado a situaciones paradójicas, Esquivel Estrada en su artículo "Paradojas de la relación y/o separación entre ética y política" nos comenta lo siguiente:

Las circunstancias que vivimos actualmente exhiben una tensión irreconciliable entre la ética y la política. La naturaleza de la política ostenta indiferencia o independencia de toda postura ética. Al respecto, Fernández Buey señala que la prostitución de la política la ha llevado a identificarse

⁵⁹ *Ibidem*, p. 148.

con el engaño, la mentira y la manipulación de las gentes provocando, así, una fractura entre el deber ser y la práctica política. Concepto muy lejano del *originario* al interior de la *Polis* griega, donde la política era la ética de la vida comunitaria.⁶⁰

A la distancia de 20 años, fecha en que fue escrito este artículo, nos preguntamos si las cosas han cambiado; y, lo que podemos observar es que los hechos manifiestan un empeoramiento, pues ahora la política se encuentra fuertemente vinculada a la corrupción, a la violencia, al cinismo y a la lucha por el poder sin importar cuáles sean los medios: el crimen, la extorsión, el vínculo con los grupos delincuenciales, en fin, un sinnúmero de perversiones. Y, lo más grave, parece que tal situación, a gran parte de la sociedad, no le importa. Con lo cual nos encaminamos a la pérdida del sentido y de los valores humanos. Situación grave, producto de esta desarticulación y ruptura entre la ética y la política en el ejercicio o praxis de la vida social y pública.

Fernández Santillán, en el prólogo a esta segunda edición, comenta cómo el proceso de globalización del mundo actual se ha diversificado de modo que ya no se limita a la manifestación económica o militar, sino que se extiende y alcanza los sistemas informáticos, los conflictos interétnicos, el recurso

⁶⁰ Noé Héctor Esquivel Estrada, "Paradojas de la relación y/o separación entre ética y política", en *Hermenéutica Intercultural*, p. 64.

de las tecnologías que facilitan toda comunicación sin análisis y reflexión, etcétera. Ante tal situación, se interroga cuál debe ser el papel de la política, y menciona: "No obstante, si queremos ejercer alguna orientación sobre este fenómeno en curso tenemos que poner al frente a la política como instancia de convergencia y acuerdo".⁶¹ Cuya tarea fundamental es la construcción de una sociedad en paz y en Estado de derecho.

Bobbio también considera que la ética y la política están envueltas por una visión más humana e integral, por eso la política *antes de ser acción debe de ser educación*. Pero, como la política tiene que ver con la conquista y el ejercicio del poder, por eso es necesario distinguir tres tipos de poderes: el *paternal*, que es el que ejerce el padre sobre sus hijos, al considerarlos menores de edad; el *despótico*, que es el que ejerce el amo sobre los esclavos; y, el *político*, que es el que ejerce el gobernante sobre sus gobernados. Para Bobbio el ejercicio del poder político está sustentado en la libre y voluntaria aceptación de ese poder que reconoce a los ciudadanos no como menores de edad ni como esclavos. "La fundamentación del poder político se sustenta en el consenso, no en la naturaleza (poder paternal) ni en la sola fuerza (poder despótico)".⁶² El poder

⁶¹ José Fernández Santillán, *op. cit.*, p. 9.

⁶² *Ibidem*, p. 35.

también puede ejercerse mediante el dinero (medios de producción), la fuerza (medios de coacción) y el saber (medios de persuasión). El primero, corresponde al poder económico; el segundo, al político; y, el tercero, al ideológico. "Con base en el económico se distingue a los ricos de los pobres, en el ideológico a los cultos de los ignorantes y en el político a los fuertes de los débiles".⁶³ Sin embargo, no es suficiente la fuerza para identificar al poder político, porque "quienes le otorgan mayor importancia a la economía dirán, como Marx, que las relaciones de producción determinan la política y la cultura. Quienes le adjudican mayor relevancia a los medios de persuasión, como los teólogos, afirmarán que la economía y la política están subordinadas a la religión. Quienes le conceden mayor peso a la política sostendrán que el poder emanado de ella es superior al dinero y el saber".⁶⁴

Un elemento importante para tomar en consideración y que no puede ser ajeno para el mundo académico es preguntarse ¿cuál es la posición y el papel de los intelectuales frente al poder? "Por eso el poder del intelectual es doble, porque tiene que reflexionar sobre lo que lo rodea y sobre sí mismo. Allí hay una cuestión de conciencia. Y la hay porque en la famosa distinción weberiana entre ética de los

⁶³ *Ibidem*, p. 35.

⁶⁴ *Ibidem*, p. 35.

principios y ética de los resultados, entre racionalidad con arreglo a los valores y racionalidad con arreglo al objetivo, el intelectual tiene que ver sobre todo con el primer aspecto, así en su expresión social como en fuero interno”.⁶⁵

¿Es posible pensar, aceptar y argumentar a favor de un código moral especial para la vida política? Es decir, ¿se puede justificar una conducta inmoral en el ejercicio de la política por el hecho de desempeñar un cargo público o realizar una función política? ¿Es justificable un código moral especial para la vida política? De ser así, se estaría justificando y aceptando un comportamiento diferente al de la acción humana. Fernández Santillán comenta al respecto: “por lo que se habla normalmente de una ética de las relaciones económicas, o como ha sucedido con frecuencia en estos años, de una ética sexual, de una ética médica, de una ética deportiva y así por el estilo. Se trata, en todas estas diferentes esferas de la actividad humana, siempre del mismo problema: la distinción entre lo que es moralmente lícito y lo que es moralmente ilícito”.⁶⁶ Situación que no ha sido vista siempre del mismo modo; recordemos el ejemplo que este mismo autor trae a colación: “Para venir a cosas de nuestros días, en un conocido drama, *Les mains sales*, Jean

⁶⁵ *Ibidem*, p. 49.

⁶⁶ *Ibidem*, p. 156.

Paul Sartre sostiene, o, mejor dicho, hace decir a uno de sus personajes, la tesis de que quien desarrolla una actividad política no puede dejar de ensuciarse las manos (de lodo o incluso de sangre)".⁶⁷ ¿Son las situaciones excepcionales las que pueden justificar la acción del político o también esas situaciones son válidas o aplicables para cualquier acción humana? Así, tenemos, por ejemplo, el matar en defensa propia.

El siguiente pensamiento también queda como tema de reflexión: Cambio y restablecimiento de régimen son precisamente esas circunstancias excepcionales, ese estado de necesidad, que justifica actos que en circunstancias normales serían consideradas inmorales."⁶⁸ Pero ¿qué sucede cuando el cambio o restablecimiento de régimen atenta contra el bien común?:

Pero una vez mostrada la distinción entre un fin bueno y uno malo, una distinción de la que no ha escapado ninguna teoría de la relación entre la moral y la política es inevitable distinguir la acción política buena de la mala, lo que significa someterla a un juicio moral. [...] basta una breve reflexión para darse cuenta de que lo que hace moralmente reprobable toda forma de corrup-

⁶⁷ *Ibidem*, p. 156.

⁶⁸ *Ibidem*, p. 163.

ción política (dejando a un lado el ilícito judicial) es la muy fundada presunción de que el hombre político que se deja corromper antepuso el interés individual al colectivo, el beneficio propio al común, la salud propia y de su familia a la de la patria, y al hacer esto transgredió el deber de quien se dedica al ejercicio de la actividad política y efectuó una acción políticamente inmoral.⁶⁹

Consideramos importante, por el tema de investigación, hacer una recuperación de un párrafo que se encuentra en la solapa de esta obra de Fernández Buey *Ética y filosofía política. Asuntos públicos controvertidos*, en la que nos presenta de manera sucinta el contenido de este libro con el que pretende contribuir a la reflexión filosófica sobre algunos asuntos polémicos que están presentes en la vida social contemporánea, a saber:

El aborto y la eutanasia; las implicaciones de las políticas demográficas en curso y el aumento de las diferencias entre países ricos y países pobres; las migraciones, el racismo y la xenofobia en Europa; las causas de la crisis ecológica y las posibilidades de abordar una ética no antropocéntrica; las formas del pacifismo, la objeción de la conciencia y la desobediencia civil; las concepciones teóricas

⁶⁹ *Ibidem*, pp. 175-176.

de la democracia y las democracias realmente existentes; y las implicaciones de la tecnociencia que conducen a postular una ética de la responsabilidad y el control social de las políticas científicas.⁷⁰

Temas polémicos que, desde el autor, deben ser analizados desde una ética deliberativa y desde una visión política que debe entenderse como ética civil, es decir, como una ética que atiende los asuntos de la vida común. Desde esta perspectiva, no hay cabida para posturas éticas fragmentarias o individualistas-egoístas, sino de una ética involucrada en los asuntos de la vida pública social; de una ética dialógica donde las problemáticas sociales se vean orientadas hacia el horizonte de la convivencia humana bajo el principio de responsabilidad solidaria, de responsabilidad civil que tiene como fin la construcción de la *polis*, de la comunidad y del bien común.

Los pensamientos de Hannah Arendt sobre “la mentira política” no son considerados como una práctica de la política de antaño, sino que revelan un modo de comportamiento de la práctica política actual. Dice al respecto:

El sigilo —que diplomáticamente se denomina “discreción”, así como los *arcana imperii*, los

⁷⁰ Cfr. La solapa de la obra citada.

misterios del Gobierno— y el engaño, la deliberada falsedad y la pura mentira, utilizados como medios legítimos para el logro de fines políticos, nos han acompañado desde el comienzo de la Historia conocida. La sinceridad nunca ha figurado entre las virtudes políticas y las mentiras han sido siempre consideradas en los tratados políticos como medios justificables.⁷¹

¿Cómo desembarazar todo este entretejido político y social que se ve envuelto por la mentira? Ávalos dice: “la mentira desmesurada en los asuntos políticos no sólo es, como dijimos, éticamente inaceptable sino contraproducente en el plano estratégico.”⁷²

Pero ¿qué es la mentira? Para no abusar o tergiversar su sentido, dice Ávalos, vamos a partir de una noción expuesta por Derrida: “Faltar a la verdad [dice Derrida] supone una intención de engañar al otro, de confundirle. Por lo tanto, la mentira implica la intención de engañar. Por tanto, hay que mantener ese concepto que denomino el concepto cuadriculado, cabal, de la mentira: alguien dice deliberadamente algo distinto de lo que sabe con la intención de confundir al que le está escuchando”.⁷³

⁷¹ Cfr. Gerardo Ávalos Tenorio, *op. cit.*, pp. 173-174. Hannah Arendt, “La mentira en la política”, en *Las crisis de la República*, p. 12. Ausencia y distorsión ética en la función de la vida política o del ejercicio del poder (gobierno).

⁷² *Ibidem*, p. 180.

⁷³ *Ibidem*, p. 180. (Derrida, J. ¡Palabra! Instantáneas filosóficas, p. 71.).

Recordemos que para Kant la política debe estar subordinada a la moral. A partir de la contras-tación que hace Platón en el *Sofista* (Protágoras, Gorgias e Hipias) y el filósofo (amante de la verdad) es que Ávalos expresa el siguiente pensamiento: “Como vemos, la política auténtica está vinculada con la búsqueda de la justicia mientras que, podríamos deducir, la falsa política es aquella sustentada en la lógica de la apariencia, en la adulación y, a fin de cuentas, en la búsqueda del bien inmediato del retórico y no de los ciudadanos”.⁷⁴ Para nosotros, en esto consistiría la mentira política, que engaña y se aparta definitivamente del bien comunitario. Cabe aquí, perfectamente, el comentario de Hannah Arendt al sostener que la sinceridad, la fran-queza y la verdad no son virtudes que acompañen o distingan el quehacer político, pues “lo principal por lo que la mentira, en su sentido ya referido de engaño deliberado, es inherente a la política”.⁷⁵ ¿Cómo intentar reorientar el ejercicio de la política cuando vemos que desde su naturaleza propia está pervertida? ¿Qué hacer frente a una acción de esta naturaleza torcida? Dice Ávalos que en el mundo moderno la mentira opera como ilusión al divulgar que el pueblo manda y decide. Cuando la política pasa a ser actividad de los ciudadanos, no hay cabi-

⁷⁴ *Ibidem*, p. 185.

⁷⁵ *Ibidem*, p. 186.

da para la mentira que tiene por finalidad la conservación del poder, del Estado.

Ávalos sostiene que “podemos ahora concluir que desde un horizonte ético la mentira en política es inaceptable o reprobable cuando su uso no está orientado hacia el bien de la comunidad política en su conjunto sino sólo a la preservación del bien de pocos o a la conservación de los privilegios tanto de los que administran el poder como de los que se benefician de él”.⁷⁶ Podemos decir que, bajo ninguna circunstancia, la mentira encontrará justificación; es verdad aquello que el bien común adquiere primacía ante el bien individual o particular, pero no por ello encuentra justificación la mentira, el engaño o la distorsión. En todo caso, tendremos que preguntarnos ¿bajo qué circunstancias podemos justificar la mentira en materia política? Y ¿si es o no justificable?

A decir de Ávalos una ética de la rebeldía tiene vínculos con Marx, justifica una política de la emancipación, es decir, una política que rechaza la explotación, la dominación y la cosificación. Lo que viene a constituirse como en principios ético-políticos de la acción social.

Por su parte Baruch Spinoza considera que el hombre que se deja guiar por la razón alcanzaría su realización; pero, esto no siempre sucede así, pues,

⁷⁶ *Ibidem*, p. 198.

el hombre en muchas ocasiones procede de manera irracional; esto lo expone en su *Tratado teológico* en los siguientes términos: "una de cuyas cuestiones principales es: ¿por qué el pueblo es tan profundamente irracional?, ¿por qué se enorgullece de su propia esclavitud?, ¿por qué los hombres luchan por su esclavitud como si se tratase de la libertad?, ¿por qué una religión que invoca el amor y la alegría inspira la guerra, la intolerancia, la malevolencia, el odio, la tristeza y el remordimiento?"⁷⁷

Adela Cortina, en su trabajo "Una ética política contemplada desde el ruedo ibérico", inicia con un reconocimiento a la *ética discursiva*, de manufactura alemana, sustentada en valores que la respaldan como el respeto a las diferencias, la apertura a la promoción de las comunidades abiertas, la tolerancia para no caer en imposiciones paternalistas provocadas por corrientes o doctrinas de cualquier índole. Siguiendo con la misma autora: "Y es que, si algún mérito cabe a la ética que nos ocupa, es precisamente el de haber desentrañado en los actos de habla y en el factum de la argumentación esa forma de racionalidad que niega legitimidad a cualquier forma de dictadura —individual, grupal, colectiva— y constituye la condición de sentido de una *democracia participativa*".⁷⁸ Y, es precisamente

⁷⁷ Cfr. *Ibidem*, p. 110. (Cfr. Gilles Deleuze, *Spinoza: filosofía práctica*, p. 18).

⁷⁸ Karl-Otto Apel, Adela Cortina et. al., *Ética comunicativa y democracia*,

aquí donde se generan y propagan los principios de la vida pública.

Cuando los grandes problemas sociales (pobreza, marginación, desigualdad, falta de educación y desarrollo) quedan bajo el resguardo de los poderes políticos, económicos y sociales y no dan cabida o apertura a los consensos de seres autónomos, entonces los programas se vuelven inoperantes y se convierten en obstáculos que impiden salir de esas situaciones de opresión.

¿Qué es lo que conjunta e integra la ética discursiva? Cortina menciona lo siguiente:

La ética que nos ocupa, pues, a través de la pragmática trascendental y universal del lenguaje, a través de las teorías de la acción comunicativa y de los tipos de racionalidad, a través de la teoría consensual de la verdad y la corrección, no hace sino dar razón del principio que constituye a la vez la *base para la legitimación* y el *ideal regulativo* de un sistema político de democracia participativa, imposible —como veremos— sin la conjunción del derecho objetivo y de los sujetos, de las instituciones y del *ethos* de los ciudadanos.⁷⁹

Ésta es la cara de una ética-política en una socie-

p. 220.

⁷⁹ *Ibidem*, p. 222.

dad democrática participativa y real que reconoce la responsabilidad como principio supremo de su propuesta.

La autora reconoce que el principio de responsabilidad debe constituirse en un punto medular de la ética política en los regímenes de las democracias participativas. En ellas no hay lugar para los fundamentalismos y dogmatismos que prohíben toda posibilidad de crítica. La ética comunicativa y consensual busca fundamentaciones que no tiene más recurso que *dar razones* que pueden modificarse y cambiar, que no están sustentadas en bases inamovibles e invulnerables, antes bien, mediante la comunicación abren caminos a nuevas alternativas orientadas al bien común. Razón por la que juzgamos y apostamos a la ética del discurso como referente necesario de una ética política con valores que se orienten al bien de todos. “cada individuo —cada hablante competente—, en la parcela política y social que le corresponde, es responsable de las consecuencias de sus decisiones. La responsabilidad, pues, se ‘democratiza’ en manos de la ética discursiva, se transforma en actitud moral necesaria, no sólo del político vocacionado, sino también del humilde ciudadano”.⁸⁰

Habermas se propuso elaborar una teoría ética sustentada en la *racionalidad comunicativa* y en una

⁸⁰ *Ibidem*, p. 235.

teoría de la democracia. Respecto al primer punto, se debe tomar en cuenta que toda acción regulativa o normativa, en el campo de la vida moral, debe cubrir el requisito de una *consensualidad racional*; es decir, que esta acción regulativa (normativa) para que alcance su pretensión debe pasar por la aprobación de todos los sujetos participantes en un discurso dado y deben aceptar todas las consecuencias y efectos que de ahí se deriven. Los principios que sustentan esta pretensión son la *Universalización* (U) y el *Discurso* (D) que comprenden lo siguiente: “Una norma es válida cuando todos pueden aceptar *libremente* las consecuencias y efectos colaterales que se producirán previsiblemente de [su] cumplimiento *general* [...] para la satisfacción de los intereses de *cada uno*” y (D): “Solo pueden pretender validez aquellas normas que encuentren (o pudieran encontrar) el consentimiento de todos los afectados en tanto que participantes de un discurso práctico”.⁸¹

El autor lleva a cabo la conjunción de estos dos grandes principios de la siguiente manera: “una acción o una norma solo son correctas moralmente si cuentan con el consentimiento de todos los afectados, y ese consentimiento debe ser recabado en un diálogo en el que participen todos”.⁸²

⁸¹ Cfr. José Luis López de Lizaga, *Habermas. El intercambio de argumentos entre miembros de una sociedad es la base de la libertad*, pp. 106-108.

⁸² Cfr. *Ibidem*, p. 108.

De esta manera, Habermas hace coincidir los principios (U) y (D) con el imperativo categórico kantiano; pero, difieren sustancialmente porque el imperativo categórico se puede resolver en solitario (individualmente), mientras que los principios de la ética del discurso tienen validez si participan todos los afectados (como fruto del consenso). El autor hace notar lo siguiente: que, para la corrección moral de una acción, el consentimiento de todos es necesario, pero no suficiente; pues, se dan situaciones de opresión, injusticia o abusos que son consentidos por los propios afectados; como ejemplo menciona los campesinos de la Rusia zarista que estaban satisfechos con el régimen de servidumbre; y, también las mujeres que aprobaban la dominación patriarcal. Por lo que Habermas formula su postura de la “situación ideal de habla” que no es real, pero que posibilita su aproximación. “Es decir, sería aquella situación en la que tuviera lugar una deliberación simétrica (en turnos de palabra, tiempos de intervención) y no sometida a ninguna forma de coacción externa, entre participantes con los mismos recursos culturales y el mismo poder social”.⁸³ La “situación ideal de diálogo” se establece, para la ética del discurso, en una idea regulativa, no real, sino ideal.

En su obra *Facticidad y validez*, Habermas propone y desarrolla su teoría de la *democracia*

⁸³ Cfr. *Ibidem*, p. 109.

deliberativa —lejana de los sistemas democráticos actuales, de masas— caracterizada por una ciudadanía políticamente informada y activa, “interesada en la vida pública y en los asuntos de interés general”.⁸⁴ En ella, los medios de comunicación realizan una función importante en el escenario de la esfera pública. De ahí la tarea fundamental de los medios de comunicación para la información (formación) de la opinión pública que debe ser informada y razonada.

Continuando con José Luis López: “Habermas destaca también la importancia de la protesta ciudadana para el funcionamiento de una verdadera democracia. Es previsible que una sociedad civil informada, politizada y movilizada se enfrente en ocasiones al poder burocrático y económico mediante actos de protesta”.⁸⁵ Razón por la que Habermas considera plenamente legítima la *desobediencia civil* como una forma de protesta de las sociedades democráticas.

En estos términos, podemos pensar y analizar si las sociedades democráticas actuales cumplen con los requerimientos necesarios, que caracterizan a las democracias deliberativas, o siguen llamándose democracias porque son producto de los mecanismos de votos de elección popular, pero que carecen de una información política informada y activa.

⁸⁴ Cfr. *Ibidem*, p. 114.

⁸⁵ Cfr. *Ibidem*, p. 115.

Se cumple así con la legalidad y legitimidad política en ese tipo de democracia de masas.

Ética y política en la educación universitaria

A la inversa de lo que sucede con la relación entre ética y política en la actualidad, al menos teóricamente (incompatibles), la educación no puede pensarse sin la ética y sin una vinculación con las políticas educativas; por ello es que podemos afirmar que la ética y su respaldo político constituyen la columna vertebral de todo programa o proyecto educativo que tenga como finalidad la formación integral o plena del ser humano; tampoco cabe la posibilidad de entender la ética fuera o al margen de la educación humana; es decir, la ética viene a constituirse en el núcleo central de la educación del ser humano. Por eso, podemos afirmar que se es un ser educado en tanto en cuanto viva y se manifieste como un ser ético. Ética, política y educación son inseparables de la vida humana. Consideración que se presenta como “idealista” o “utópica”; pero, tampoco puede haber visión más real que ésta, en la que se conjuntan aspectos imprescindibles e insustituibles de la vida humana y social. Situación que nos obliga a pensar: ¿qué y cómo entender la educación?, ¿qué y cómo entender la ética? y ¿qué y cómo entender la política al interior de la educación?

Con la intención de tratar este tema de manera eminentemente práctica, presentaré (a modo de ejemplo) algunas reflexiones y escritos en los que se exponen las propuestas y tareas llevadas a cabo en algunos de los países latinoamericanos —que quedan a juicio crítico del lector.

Buenfil Burgos, autora del trabajo “Dimensiones ético-políticas en la educación desde el análisis político de discurso”, comenta que su investigación está centrada en el concepto *decisión*, aspecto constitutivo del sujeto, como integrante de la *acción política, ética y educativa*.

En el plano de la política y de la ética, la autora concede un lugar privilegiado a la *decisión* en-vuelta siempre en su carácter histórico, temporal, circunstancial y contingente, en oposición a visiones fundamentalistas y esencialistas que se pronuncian a favor de concepciones acabadas y definitivas; lo mismo acontece con el ámbito de la educación caracterizada por una normatividad incompleta, temporal y distorsionada; por eso, dice la autora: “Esta visión también nos permite reconocer que la educación, como concepto, se define por la manera en que aparece enunciada en cada caso, cómo es usada en cada contexto enunciativo, y que ninguno de ellos puede reclamar el sentido definitivo, verdadero o correcto del significante.”⁸⁶ En una primera lectura o en-

⁸⁶ Rosa Nidia Buenfil Burgos, “Dimensiones ético-políticas en educación

cuentro con esta conceptualización se nos presenta como problema el *relativismo* que requiere y exige ser pensado y analizado. Por lo cual, habrá que tomar en consideración que “estas lógicas habilitan una problematización que, reconociendo la imposibilidad de la fijación definitiva, no nos deja en el pesimismo político, sino que nos plantea, de todas maneras, la movilización y generación de posibilidades, pero sin la ingenuidad arrogante y peligrosa de creer que existe y se puede llegar al sentido verdadero, definitivo, universal y sin distorsiones”.⁸⁷

El apartado sobre lo ético y lo político se orienta en una misma dirección; es decir, se plantea el problema sobre la posibilidad de una ética ‘sin fundamentos últimos’ o lo que es lo mismo de una ética sin fundamentos duros, absolutos y positivos. Pero, todo ello debe estar encausado por el aspecto de la *decisión*. Por eso, el carácter constitutivo de la decisión debe asumir las dos conclusiones siguientes: “primera, sólo aquello que la decisión que no está predeterminado por una normativa es propiamente ética (decisión) previo. Aquí la decisión es constitutiva en la medida en que se inscribe en un marco de dislocación (no se trata de cualquier tipo de decisión)”.⁸⁸

La formulación de una ética sin fundamentos

desde el análisis político de discurso”, en *Sinética*, p. 5 [en línea].

⁸⁷ *Ibidem*, p. 5.

⁸⁸ *Ibidem*, p. 7.

absolutos⁸⁹ (razón, religión, ciencia, esencia humana) *a priori*, libre de aporías, no conduce necesariamente a un relativismo por atender los contextos históricos particulares. "Los juicios y las verdades son contingentes y dependen del contexto (Žižek, 1991)".⁹⁰ Razón por la que no se puede alcanzar una ética definitiva y última que supere todas las diferencias.

Rosa Nidia Buenfil menciona lo siguiente: "De acuerdo con Laclau (1997), la condición de la ética es la sobre investidura de lo universal y absoluto por un contenido particular, contextual, óntico. Precisamente porque ni Dios ni la Razón son fundamentos duros, universales *a priori* y trascendentales, los agentes podemos tomar decisiones y tenemos que hacernos responsables por ellas, por conseguir ese objeto imposible y necesario que es la comunidad humana. Esta es la condición misma de la ética."⁹¹ De otra manera, no sería posible cómo entender el papel de la decisión y la responsabilidad en el ámbito de la ética, política y educación.

Así como pensamos la ética y la política sin fundamentos últimos y absolutos, también debe-

⁸⁹ Se recomienda leer ampliamente las últimas páginas (14-17) de este trabajo, donde de manera concreta y puntual se exponen ideas centrales que la autora llama "Temas éticos y políticos para seguir pensando la educación". Finaliza con la presentación de casos que requieren ser pensados y asumidos con responsabilidad.

⁹⁰ Rosa Nidia Buenfil Burgos, "Dimensiones ético-políticas en educación desde el análisis político de discurso", p. 10.

⁹¹ *Ibidem*, pp. 10-11.

mos pensar la educación que es relacional y contextual y que, por tales razones, el sujeto asume su responsabilidad en la toma de decisiones. Pero, tales circunstancias históricas y contextuales no imposibilitan que la educación pueda “universalizarse” por consenso, cuya argumentación cobre su fuerza de validación ético-política en la historia.

En su trabajo, “Ética y política en la concepción de la educación popular de Paulo Freire”, Delgado Tornés hace una amplia descripción del contexto político, económico-social, que antecedió y dio origen a la “corriente de pensamiento denominada educación popular”.⁹² Pero ¿qué se debe entender por educación popular? Ante la diversidad de interpretaciones, la posición de la autora es la siguiente: “por su profunda esencia política y ética, la educación popular no puede ser reducida a una alternativa de capacitación informal”.⁹³ Se trata de una corriente de pensamiento en la que se involucran el pensamiento y la acción. Continuando con la autora: “Su epistemología es holística, integral, comprometedora social, ética y políticamente”.⁹⁴ Respaldada, precisamente, en la propuesta de Freire se debe entender como “una educación para la decisión, la responsabi-

⁹² Alisa Natividad Delgado Tornés, “Ética y política en la concepción de la educación popular de Paulo Freire”, en *Universidades*, p. 23 [en línea].

⁹³ *Ibidem*, p. 24.

⁹⁴ *Ibidem*, p. 24.

lidad social y política.”⁹⁵ Más allá de toda ideología política, considero que estos aspectos mencionados constituyen el núcleo de una educación popular. Por eso la autora dice acertadamente: “Para Freire la educación es un proceso íntegro de construcción de conocimiento, de formación política, de expresión ética y estética, de capacitación científica y técnica; para él la educación **es** práctica indispensable y específica de los seres humanos **en** la historia, como movimiento, como lucha”.⁹⁶

Un componente esencial e indispensable de la educación popular es la ética humanista que se convierte, para este capítulo, en algo irrenunciable y que debe responder a los desafíos que se le presentan y que se sustentan en principios fundamentales de vida humana. “Los principios éticos son valores esenciales como la justicia, la libertad, la solidaridad, la honestidad, etcétera, y sólo tienen sentido cuando se materializan en relación con la cultura de un contexto específico y en una época histórica determinada”.⁹⁷

El otro factor, indispensable también, que acompaña esta educación es la política, la cual no consiste en la pertenencia o proselitismo político

⁹⁵ *Ibidem*, p. 25.

⁹⁶ *Ibidem*, p. 25.

⁹⁷ *Ibidem*, p. 26.

de algún partido, sino al compromiso político-social en favor de la comunidad o del bien común. En este sentido, toda acción educativa es un acto político, no ideológico. Tampoco es posible hablar de educación si ésta no está acompañada de la dimensión ética y del compromiso político. "Para Freire el proceso humano de acompañar a sujetos en su emancipación mediante una práctica educativa, nunca puede ser entendido al margen de un compromiso político y ético".⁹⁸ Más allá del predicado de "popular" que acompaña a la educación, nosotros asumimos que toda verdadera educación debe ir acompañada de la ética y la opción política; que el conocimiento del que parte esta educación ha de ser la realidad social, económica, cultural, política, en la que tanto el educando como el educador no pueden pasar inadvertida, sino debe ser el punto de referencia indispensable para la reflexión dialogal y crítica. "Una propuesta como la educación popular de carácter activa, participativa, crítica, dialógica, solidaria y permanentemente investigativa, debe ser consecuente con el marco ético que la sostiene y con el enfoque epistemológico que la conduce".⁹⁹

No nos cabe la menor duda de que el proceso educativo, que atiende todas las dimensiones

⁹⁸ Alisa Natividad Delgado Tornés, "Ética y política en la concepción de la educación popular de Paulo Freire", p. 27 [en línea].

⁹⁹ *Ibidem*, p. 30.

constitutivas de la vida humana, es el factor determinante e imprescindible para la conformación de una sociedad nueva que se oriente por los valores de la justicia, libertad, verdad, solidaridad, en fin, el bien común; abrir nuevas brechas y caminos en la educación es tarea tanto del educador como del educando, pues ambos han de ser protagonistas del cambio social. Hacia una sociedad con una verdadera dimensión ética y opción política. Este proceso educativo no es posible de realización si no se ve precedido por una sociedad democrática deliberativa y participativa, más allá de los modelos de democracia de masas que no contribuyen ni facilitan una forma de vida nueva. "Conocer, valorar y decidir es consecuencia de una mente informada y formada. Es decir, *educada*".¹⁰⁰

Ingrid Revilla M., autora de "Política educativa y ética. Fines y medios", nos ofrece su perspectiva de la política educativa que se refleja en la ética de educación instaurada en los niveles básico, diversificado y universitario, que parte del análisis del modelo educativo positivista o tradicional contrastándolo con el modelo constructivista que abre nuevas posibilidades educativas.

La autora inicia sus reflexiones afirmando que actualmente existe una crisis de valores que se manifiesta a nivel mundial, reflejada en el atentado

¹⁰⁰ *Ibidem*, p. 31.

contra valores fundamentales como “la preservación de la vida, la libertad, la justicia, la solidaridad y el bien común, entre otros”.¹⁰¹ Tal situación no es exclusiva de Venezuela, sino humanitaria, y por eso la necesidad de un proyecto de educación que nos encause a salir de esta situación.

Menciona que desde la década de los sesenta del siglo xx, la política educativa venezolana se perfiló por el modelo filosófico positivista alejándose del modelo de formación integral del individuo; por lo que, “en conclusión, el modelo positivista se centra en el campo de lo cognitivo, en la instrucción, dejando a un lado lo relativo a los valores que deben ser fomentados y desarrollados en los alumnos”.¹⁰² Podemos, así, hablar de una educación técnica cientifista que capacita al individuo para el trabajo. La realidad que vivimos nos exige un cambio radical. “Pues bien, esa búsqueda de enlace entre el ser persona, la problemática social y la educación como un proceso de crecimiento intelectual y humano, surge la teoría o el modelo constructivista, el cual plantea una dinámica pedagógica diferente a la tradicional, ya que el educando construye el conocimiento a partir de realidades y experiencias conocidas, cumpliendo la enseñanza la finalidad de guiar y orientar dicho proceso de construcción”.¹⁰³

¹⁰¹ Ingrid Revilla Madrid, “Política educativa y ética. Fines y medios”, en *Cuestiones Políticas*, pp. 11-30.

¹⁰² *Ibidem*, p. 15.

¹⁰³ *Ibidem*, p. 16.

A partir del 2000, la política educativa venezolana gira en torno a la educación constructivista que busca, fundamentalmente, la educación integral del ser humano, en donde no puede prescindir de la formación en valores éticos que contribuyan a la transformación de la vida social, a través de la convivencia y el interés por el otro. Este es el pensamiento filosófico que sustenta la práctica educativa. El artículo 102 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela dice “que la educación es un derecho humano y un deber social, y señala sus características: democrática, gratuita, obligatoria, instrumento de conocimiento científico, humanístico y tecnológico, servicio público”.¹⁰⁴ Los valores que deben sustentar este modelo educativo constructivista son: la solidaridad, la cooperación, la responsabilidad, el bien común y el servicio.

La Ley Orgánica de Educación Venezolana, en tres de sus artículos, refuerza el proyecto de educación integral —salud, cultura y pensamiento crítico— del ser humano con responsabilidad social, “en sus dimensiones física, intelectual, reflexiva, afectiva y valorativa [...]”.¹⁰⁵ para la construcción de una sociedad que viva en paz, justicia y armonía en la conservación del medio ambiente.

¹⁰⁴ Cfr. *Ibidem*, p. 19.

¹⁰⁵ *Ibidem*, p. 22.

Acerca de la promulgación (1970) de la Ley de Universidades, la educación venezolana debe estar “orientada por los principios de democracia, justicia social y solidaridad humana”¹⁰⁶ tal y como se encuentra en la Constitución. La educación universitaria debe, así, promover y fomentar los valores que contribuyen a la educación integral del universitario.

Finalmente, una de las conclusiones a la que llega la autora es la siguiente: “La crisis de los valores humanos que se percibe en el momento actual puede ser superada a través de una educación integral que comprenda los aspectos intelectuales, técnicos, éticos y morales”.¹⁰⁷

En su artículo “El educador, sujeto ético y político”, Tueros Nery plantea sus reflexiones acerca de la educación, la política y la ética con implicaciones a nivel personal y social; reflexiones que tienen de fondo trabajos presentados por educadores, filósofos y políticos de la educación.

La educación tiene una dimensión —alcance— existencial y social; por eso, se pregunta ¿qué sentido tienen los valores —ética— en la educación? A lo que responde: “Los valores bien sabemos, otorgan sentido a la existencia humana. Los valores proporcionan motivos, identifican a una persona, le dan rostro, nombre y carácter propios. Los valores

¹⁰⁶ *Ibidem*, p. 23.

¹⁰⁷ *Ibidem*, p. 28.

son algo fundamental para la vida personal, puesto que definen la calidad de la existencia, su anchura y profundidad (Kolvenbach 1994)".¹⁰⁸

No se trata de una reflexión puramente teórica, sino que tiene como base y punto de partida a la misma realidad que busca ser transformada para lograr una mejor calidad de vida económica, democrática, política, social, cultural, religiosa, etc. en donde se proyecte la libertad y la autonomía de los seres humanos. Esta educación no se puede quedar atrapada en la exposición de los contenidos ni en el cómo transmitirlos. "Surge entonces el tema de la formación integral de la persona como primera gran finalidad de la educación".¹⁰⁹ Un proceso educativo, entendido en estos términos, con una formación crítica que transforme la vida actual de la sociedad, debe ayudarnos a superar el divorcio tajante y escandaloso que se ha provocado actualmente entre ética y política. Es necesario buscar y aperturar caminos donde se conjuguen o caminen paralelamente la ética y la política que, al fin de cuentas, tienen un propósito común: el bien de la comunidad. "En este contexto es preciso destacar que el Estado, gestor del bien común, debe asumir un reto que, siendo político, representa ante todo

¹⁰⁸ Elsa Tueros Nery, "El educador, sujeto ético y político", p. 38 [en línea]. Es profesora de la Pontificia Universidad del Perú.

¹⁰⁹ *Ibidem*, p. 38.

un compromiso moral. Es tarea obligada del Estado colocarse al servicio de los ciudadanos y de su formación personal. En ello, radica la legitimación de su poder y el imperativo de su responsabilidad”.¹¹⁰

Es innegable que en este siglo XXI, los organismos nacionales e internacionales, en la realización de foros mundiales (2000 Dakar-Senegal), se han pronunciado en favor de la educación en todos sus niveles y circunstancias; hablan y discuten sobre los grandes retos y problemas que deben enfrentar, en orden a un mejoramiento sustancial de la educación, principalmente en beneficio de los más necesitados, marginados u olvidados; pero, en la realidad parece que tales objetivos y proyectos se han quedado en “buenas propuestas” o “buenas intenciones” porque la realidad manifiesta que no se han atendido esos grandes desafíos éticos y políticos que enfrenta la educación actual.

La autora concluye su exposición señalando que éste es el gran desafío ético y político que debemos tener presente los educadores que tenemos esperanza en que esta situación mejore para el bien común de todos los ciudadanos.

Aún en los medios de comunicación, *Crónica. Las noticias al día*, Paul Maldonado difunde con pensamientos y reflexiones su preocupación por estas cuestiones de ética, política y educación porque

¹¹⁰ *Ibidem*, pp. 39-40.

atañen a la vida social del ser humano; así se habla de la ética como un constitutivo de la persona que le permite desarrollar las virtudes para actuar como un ser libre y responsable en la búsqueda del bien social. Haciendo alusión a Aristóteles que exhorta a combatir la ignorancia y darle su lugar al conocimiento, dice: "De esta manera, por medio de la ética, la persona dispone de la capacidad para actuar correctamente como miembro de la sociedad".¹¹¹ Pues, ¿qué otra cosa más de interés para la ética que hacer que el hombre actúe correctamente y en beneficio de la sociedad, que es donde se enlaza ética y política? Por eso:

El "ciudadano virtuoso" es aquella persona libre y bien formada, con capacidad crítica, que actuaba con ética y responsabilidad, participando en las decisiones de la sociedad [...] es pertinente entonces recordar que la política, cuando se acompaña de la ética, tiene los siguientes fines: el bien supremo de la persona o bien común; formar personas virtuosas; gobernar con justicia; garantizar la libertad de la persona; garantizar la seguridad y protección; satisfacer las necesidades básicas (alimentación, salud, educación, vivienda, trabajo). La suma de todos los fines o bien supremo es alcanzar la felicidad de los miembros de la sociedad.¹¹²

¹¹¹ Paul Maldonado, "Ética, política y educación", en *Crónica. Las noticias al día*, p. 1.

¹¹² *Ibidem*, p. 1.

Ésta es la visión y preocupación expresada por Paul Maldonado en este medio de comunicación, en el que señala el caso de Ecuador que ha desintegrado a la sociedad y la ha expuesto a la pérdida de sus valores que se dejan ver en el ámbito político, económico, social, cultural y tecnológico. Sugiere no abandonar el proyecto ético de la educación.

¿Por qué la necesidad de una reflexión filosófica acerca de estos asuntos de la vida social?

¿Qué lugar le compete a la filosofía dentro de la sociedad estigmatizada por el mercado y el consumo? O, en otros términos ¿cuál es la función, tarea o misión de la filosofía en una sociedad así orientada? Por la situación en que se encuentra la sociedad actual, dice Ávalos:

Precisamente porque la sociedad actual está empobrecida espiritualmente, la filosofía puede aportarle más de lo que piensa. Ese es el lugar natural de la filosofía en una sociedad: ser conciencia que pregunta, que inquieta, que molesta, pero no para dar consejos sino para estar a la altura de la dignidad del sujeto, pues de lo que se trata es de que el ser humano piense, reflexione,

se confronte, y luego asuma su libertad y tome decisiones de las que pueda hacerse responsable.¹¹³

Este mismo pensamiento puede ser aplicable a todas las situaciones o circunstancias que vive la sociedad, como es el caso también de la política y la ética.

Desde esta visión, podemos sostener que asignar el lugar y la función a la filosofía, en una sociedad como la nuestra, les compete a los seres humanos pensantes, reflexivos y críticos; pues, lo filosofía, por sí misma, es desafiante con respecto a los modos de vida que no son “productos” del ejercicio de la libertad y que le son impuestos por la costumbre o el modo de vida rutinario que abriga y propagan las sociedades consumistas. De ahí que tanto la filosofía como la ética sean indispensables para la formación de seres humanos, autónomos y responsables de su ser y su quehacer social.

De todo lo anterior, se desprende la siguiente pregunta ¿cuál es el lugar que debe ocupar la filosofía en esas circunstancias? Podemos afirmar, sin lugar a duda, que la filosofía debe ocupar el lugar básico y fundamental en orden a la formación de la vida. Pero ¿qué tipo de filosofía? La filosofía por la que aquí nos pronunciamos es la que promueve, provoca y despierta el pensamiento crítico y autónomo. Es la filo-

¹¹³ Gerardo Ávalos Tenorio, *op. cit.*, pp. 25-26.

sofía que debe promover que el ser humano aprenda a pensar por sí mismo. Que su pensamiento se vuelva crítico, que le permita analizar y actuar en atención a las circunstancias que le han tocado vivir. Sólo así podemos rescatar a la filosofía y colocarla en el lugar que se merece y necesitamos los universitarios.

El recorrido que hemos realizado de la ética, con sus referencias históricas, ha dado lugar a una variedad de conceptualizaciones acerca de la acción humana, formulando juicios con razones que le permiten saber cuándo una acción es justa o buena. Se trata de un conocimiento profundo de las normas que rigen la vida humana, con la pretensión de descubrir el sentido de esas normas; ahí radica su diferencia con la moral que se ocupa simplemente de la observancia de esas normas, mientras que a la ética le compete dar razón de estas. Para que una acción humana sea vista y juzgada éticamente debe estar acompañada de la libertad y voluntad, entre otros aspectos; a diferencia de otras acciones que están determinadas por las pasiones o impulsos no reflexivos. Por eso, las preguntas que se han planteado requieren necesariamente de una reflexión filosófica que posibilite el análisis, el discernimiento y las argumentaciones que acompañen y sustenten las decisiones humanas que repercuten en la vida política y social de la comunidad. Por lo que, la reflexión filosófica nos lleva a descubrir la imposibilidad de separar la ética de la vida política.

En la introducción que realiza Emilio Lledó a las éticas aristotélicas nos presenta varias preguntas que, para él, dieron lugar a las reflexiones éticas y que, además, se vinculan con la política, a saber: "¿Cómo surge la «justicia», la *dikaíosyne*? ¿Es mejor padecer injusticia que cometerla? ¿Cómo hay que vivir? ¿Se puede *aprender a ser bueno*? ¿En qué consiste la *Eudaimonía*? ¿Qué es gozar? ¿Es posible *querer gozar*? ¿Cuál es el fundamento sobre el que se apoya la *philía*? ¿Se puede edificar una *Polis* justa? ¿Es el inmoralismo una forma superior de comportamiento social? ¿Son las leyes invención para los débiles?"¹¹⁴ Preguntas que, indudablemente, provocan resonancia y requieren tratamiento, desarrollo y orientación en el campo de cada una de estas éticas. Preguntas que nacen del contexto social y de la problemática que enfrentan los seres humanos en su relación con los demás, a fin de dar luz y salidas a esas situaciones vitales y problemáticas.

El deseo y la postura del inmoralista dan lugar a álgidas discusiones que deben pasar por el tamiz del pensamiento crítico, así dice Lledó: "Las razones del inmoralista pretenden, pues, alcanzar no sólo la doblez de ese juego en el que la justicia se vuelve contra el justo, sino también la esencia misma de la voluntad que quiere el mal del otro con tal de que obtenga de ese mal algún bien".¹¹⁵

¹¹⁴ Emilio Lledó, "Introducción", en *Ética Nicomáquea*.

¹¹⁵ *Ibidem*, p. 46

La propuesta de Aristóteles sobre el “bien” no se orienta hacia el bien en sí mismo, como si se tratase de un bien absoluto, sino mediante el pensamiento podemos los seres humanos ser buenos seres humanos y vivir bien. De “este ‘vivir bien’ significa ya el salto cualitativo que diferencia al hombre del animal”.¹¹⁶ Es el bien que encuentra su realización en la vida social y política. “En este descubrimiento radica una de las aportaciones de Aristóteles y una de sus novedades. Cualquier reflexión sobre la ética tiene que apoyarse en el carácter intersubjetivo y ‘relativo’ de la sustancia social”.¹¹⁷

En palabras de Lledó: “La indisoluble unión entre el hombre y sus obras aparece claramente en la interpretación aristotélica de la *praxis*.”¹¹⁸ El hombre es lo que hace y a través de lo que hace es.

Lledó recupera algunos fragmentos de la *Ética Nicomáquea* que abren paso a las siguientes reflexiones: “Es evidente que todo lo que el hombre hace tiende hacia un bien. Ese bien hacia el que todos aspiran es la *eudaimonía*, la ‘felicidad’. Vivir bien y obrar bien es lo mismo que ser feliz. Sin embargo, la palabra ‘felicidad’ también se dice de muchas maneras, y los hombres discrepan sobre su contenido”.¹¹⁹

¹¹⁶ *Ibidem*, p. 50.

¹¹⁷ *Ibidem*, p. 51.

¹¹⁸ *Ibidem*, p. 55.

¹¹⁹ *Ibidem*, p. 57.

Con una perspectiva diferente, Ricardo Salas, en su libro *Ética intercultural*, nos presenta el siguiente pensamiento (interrogación), como un punto nodal para nuestra reflexión: ¿cómo es posible una ética en contextos culturales conflictivos? Debido a esta situación es que, precisamente, surge su propuesta de una ética intercultural. Si esto sucede debido a los contextos culturales, también es posible aplicarlo a los contextos políticos. A partir de esta reflexión es que surge la pregunta y preocupación de pensar y analizar ¿cómo es posible una propuesta ética ante las diversas visiones y contextualizaciones políticas conflictivas? Así como el diálogo es un camino indispensable para llegar a un encuentro entre las diversas culturas, ¿lo será también el diálogo para encontrar una viabilidad ética? ¿Será posible ante esta diversidad y distanciamiento político promover una propuesta ética? No podemos hacer a un lado la contextualización del momento en que vivimos, para ver si es posible una mediación ética. Así como no podemos prescindir de la diversidad cultural, tampoco lo podemos hacer respecto al contexto político real, es decir, de nuestro contexto vital.

Dice Salas: "Este saber filosófico contribuye asimismo a des-velar los proyectos hegemónicos que ocultan la diferencia y la estigmatizan. Se trata de compartir esfuerzos por pensar una crítica éti-

co-política de las condiciones sociales y culturales opresivas e injustas, sobre todo las que han afectado a las subjetividades humanas”.¹²⁰

Desde una perspectiva hermenéutica, por último, hemos de “sostener” que la hermenéutica gadameriana no se restringe a una reflexión puramente teórica, desligada de las cuestiones prácticas; por eso, es conveniente recordar aquellas palabras de Schleiermacher que Gadamer recupera como propias y que rezan así: ‘odio toda teoría que no nace de la práctica’. Palabras que, en el fondo, nos llevan a pensar si es posible alguna reflexión teórica que no nazca de la praxis. Sería como elaborar una teoría que no tiene nada que ver con la vida. La vida en todas sus dimensiones (física, biológica, espiritual, cultural, artística, mítica, científica, etcétera). Es aquí donde tiene su lugar y su quehacer la reflexión-acción filosófica.

Reflexiones finales

La breve referencia histórica —aristotélica— acerca de la relación o separación entre ética y política nos ha llevado a ver cómo en sus orígenes griegos, ambos campos presentaban una compatibilidad tal

¹²⁰ Ricardo Salas Astrain, *Ética intercultural. Ensayos de una ética discursiva para contextos culturales conflictivos*, p. 19 [en línea].

que era sumamente difícil disociarlos, a riesgo de caer en contradicciones crudas; no se puede ser ético y excluir la conducta moral del ejercicio de la vida política; y, la política, para ser tal, debería asumir la finalidad de la ética: vivir con rectitud en la vida comunitaria. Pero, tal situación enfrentó su ruptura en la modernidad al no considerar como compatibles el ser de la política con el ser de la ética. En la actualidad, el reto es ineludible al considerar que la ética y la política deberían ir de la mano si es que deseamos una vida social justa, libre y con pretensiones de solidaridad en un mundo que presenta grandes rupturas y exclusiones. ¿Qué hacer para integrar la ética dentro de la vida pública? Es uno de los retos para nuestro tiempo.

En el segundo apartado, hemos constatado que es innegable que los conceptos de ética y política han tenido o sufrido diversas conceptualizaciones, reflejadas a través del tiempo; sin embargo, estas modificaciones no son justificación para constituir un obstáculo que impida su interrelación, reconociendo que ética y política deben orientar el sentido de la vida pública expresado en el bien común.

Reconocemos, también que, en el orden de la vida pública y práctica, el uso de cada uno de estos términos orientará, permitirá o dificultará su interrelación; es decir, el ejercicio de la política conllevará una dimensión ética si descubrimos o encontramos

que ética y política se requieren para la construcción de una sociedad justa, libre e inter solidaria.

Por esta razón, en este apartado, hemos apelado a la hermenéutica gadameriana para mostrar la urgente compatibilidad entre la ética y la política en la vida contemporánea y para el hombre de hoy. Su disociación ha sido causa de grandes males para la sociedad actual.

En el apartado tres, hemos analizado un tema polémico y candente al preguntarnos ¿por qué en el ejercicio del poder público no se da la sintonía entre la ética y la política, sino se manifiestan como irreconciliables? Es decir, el ejercicio del poder público y los ideales de la vida ética se presentan como imposibles. Parece una contradicción ser político y actuar éticamente. ¿Cuál es el papel que desempeña la ética en el mundo de la política actual? Es manifiesto que la función de la ética ha sido la gran ausente en el ejercicio del poder; por lo que juzgamos necesario intentar la reivindicación de la ética en el ámbito político y postular algunas reglas de conducta moral que normen la acción política. No se puede proseguir con el postulado de que "el fin justifica los medios". Además, es una aberración pretender justificar una conducta inmoral por el hecho de desempeñar un cargo público. En consonancia con el pensamiento de Hannah Arendt se requieren virtudes, como la sinceridad, que rechacen la mentira

política. Así, el fin de la política ha de ser la justicia orientada hacia el bien común. En este mismo sentido se pronuncian Ávalos con la ética de la rebeldía y Adela Cortina con la ética discursiva en la democracia participativa. Pero, una postura más clara y radical es la propuesta por J. Habermas sobre la democracia deliberativa y participativa mediante una ciudadanía políticamente informada y activa en miras a la conformación de una sociedad auténticamente democrática y liberadora. De no ser así, tendríamos el derecho a cuestionar ¿dónde ha quedado el principio de responsabilidad política?

En el apartado sobre la ética y la política en la educación los testimonios que hemos compilado insisten en hacer ver que, para una educación integral, no se puede prescindir de la formación ética. Razón por la que las políticas públicas deben reforzar la importancia de la ética en todo sistema educativo. La formación del ser humano deber ir acompañada de la presencia de las virtudes que debe resaltar el sistema educativo de los pueblos latinoamericanos. Por lo que la ética, la política y la educación se presentan como indispensables en la vida humana. Un referente obligado para nuestro contexto latinoamericano es la obra de Paulo Freire.

En el último apartado expongo, desde mi perspectiva, cuál es el papel que debe desempeñar la fi-

lososofía ante diversas situaciones sociales que repercuten en la vida de los seres humanos. Se trata de una filosofía que ha de involucrarse en todos estos asuntos escabrosos de la vida, con la finalidad de abrir campos de reflexión, análisis, crítica y posibles soluciones. Apostamos por una filosofía vinculada con nuestras circunstancias históricas, sociales, políticas y morales; en fin, por una filosofía vital y existencial en donde no existe la posibilidad de ruptura entre teoría y práctica.

Bibliografía

- Apel, K.O., Cortina, A. *et al.*, *Ética comunicativa y democracia*, Crítica, Barcelona, 1991.
- Aranguren, José Luis L., "Ética comunicativa y democracia" en Apel, K.O., Cortina, A., *et al.*, *Ética comunicativa y democracia*, Crítica, Barcelona, 1991.
- Arendt, Hannah, *¿Qué es la política?*, Paidós, España, 1997.
- Arendt, Hannah, *Eichmann en Jerusalén. Un estudio sobre la banalidad del mal*, Lumen, Barcelona, 2003.
- Aristóteles, *Ética Nicomáquea. Ética Eudemia*, 3ª reimp., Gredos, Madrid, 1995.
- Aristóteles, *Obras. Política*, Aguilar, Madrid, 1967.
- Ávalos Tenorio, Gerardo, *Ética y política para tiempos violentos*, UAM-X, México, 2016.

- Bauman, Zygmunt y Leonida Donskis, *Ceguera moral. La pérdida de la sensibilidad en la modernidad líquida*, Paidós, México, 2015.
- Benjamin, Walter, *Crítica de la violencia*, Biblioteca Nueva, Madrid, 2010.
- Buenfil Burgos, Rosa Nidia, "Dimensiones ético-políticas en educación desde el análisis político de discurso" en *Sinética*, núm. 35. consultado en octubre de 2024.
- Conill Sancho, Jesús, *Ética hermenéutica. Crítica de la facticidad*, Tecnos, Madrid, 2006.
- Cortina, Adela, *Alianza y contrato. Política, ética y religión*, Trotta, Madrid, 2005.
- Cortina, Adela, *Ética aplicada y democracia radical*, Tecnos, Madrid, 1997.
- Cortina, Adela, *Ética sin moral*, Tecnos, Madrid, 1992.
- Castro Gómez, Santiago, *Revoluciones sin sujeto. Slavoj Žižek y la crítica del historicismo posmoderno*, Akal, México, 2015.
- Delgado Tornés, Alisa Natividad, "Ética y política en la concepción de la educación popular de Paulo Freire" en *Universidades*, núm. 50, julio-septiembre, 2011, pp. 19-32, consultado en noviembre de 2024.
- Diego Bautista, Óscar, *De la democracia corrupta a la democracia ética*. Sugerencias para la consolidación de la democracia en México, UAEMEX, Toluca, 2023. (Col.: Cuadernos de integridad para las organizaciones).
- Diego Bautista, Óscar, *El perfil ético de los candidatos a puestos de representación por elección popular*, núm. 15, México, UAEMEX, Contraloría del Poder Legislativo, 2012 (Col.: Cuadernos de ética para los servidores públicos).

- Diego Bautista, Óscar, *Democracia ética. Una propuesta para las democracias corruptas*, Instituto Electoral del Estado de México, México, 2013.
- Diego Bautista, Óscar, "De la ética a la ética pública", en *Revista IAPEM*, mayo-agosto, pp. 83-103, 2013.
- Diego Bautista, Óscar, "Democracia con calidad en el Estado de México mediante el fortalecimiento de los valores de servicio público", en *Espacios Públicos*. Revista de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UAEMEX, año 13, núm. 29, diciembre, pp. 67-81.
- Domingo Moratalla, Agustín, *El arte de poder no tener razón. La hermenéutica dialógica de H. G. Gadamer*, Universidad Pontificia de Salamanca, Salamanca, 1991.
- Dussel, Enrique, (1998), *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*, Trotta/UAM-IV UNAM, España, México, 1998.
- Esquivel Estrada, Noé Héctor, "Paradojas de la relación y/o separación entre ética y política" en *Hermenéutica Intercultural*. Revista de Filosofía, núm. 14, pp. 63-90.
- Fernández Buey, Francisco, *Ética y filosofía política. Asuntos públicos controvertidos*, Bellaterra, Barcelona, 2000.
- Gadamer, Hans-Georg, *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*, Sígueme, Salamanca, 1984.
- Gadamer, Hans-Georg, *El giro hermenéutico*, Catedra, Madrid, 1998.
- Gadamer, Hans-Georg, *Mito y razón*, Paidós Ibérica, Barcelona, 1997.

- Habermas, Jürgen, "Derecho y moral. Dos lecciones" en David Sobrevilla (comp.), (1991), *El derecho, la política y la ética*, Siglo XXI Editores/UNAM, México, 1991.
- Habermas, Jürgen, *Mundo de la vida, política y religión*, Trotta, Madrid, 2015.
- Honneth, Axel, *Crítica del agravio moral. Patologías de la sociedad contemporánea*, Fondo de Cultura Económica, Argentina, 2009.
- Honneth, Axel, *Crítica del poder. Fases en la reflexión de una Teoría Crítica de la sociedad*, A. Machado Libros, Madrid, 2009.
- López de Lizaga, José Luis, Habermas. *El intercambio de argumentos entre miembros de una sociedad es la base de la libertad*, RBA, España, 2015.
- Lozano Díaz, Vicente, *Hermenéutica y Fenomenología. Husserl, Heidegger y Gadamer*, edicep, Valencia-España, 2006.
- Lledó, Emilio, "Introducción" en Aristóteles, *Ética Nocomáquea. Ética Eudemia*, Gredos, Madrid, 1985.
- Maldonado, Paul, "Ética, política y educación" en Crónica. Las noticias al día, consultado el 14 de septiembre de 2023.
- Mann, Thomas; Nolte, Ernst y Jürgen Habermas, *Hermano Hitler. El debate de los historiadores*, Herder, México, 2012.
- Nancy, Jean-Luc, *La verdad de la democracia*, Amorrortu, Argentina, 2009.
- Onfray, Michel, *El sueño de Eichmann*. Precedido de *Un kantiano entre los nazis*, Gedisa, Barcelona, 2009.
- Revilla Madrid, Ingrid, "Política educativa y ética. Fines y medios" en *Cuestiones Políticas* núm. 35, julio-diciembre de 2005, pp. 11-30, consultado en octubre de 2024.

- Ricoeur, Paul, *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2010.
- Salas Astrain, Ricardo, *Ética intercultural. Ensayos de una ética discursiva para contextos culturales conflictivos. (Re) Lecturas del pensamiento latinoamericano*, Ediciones UCSH (Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez), Santiago de Chile, 2003.
- Sesur Smeke, Raquel (comp.), *Bolívar Echeverría. Modernidad y resistencias*, Era/UAM-X, México, 2015.
- Singer, Peter, *Ética en acción*, Plaza y Valdés, Madrid, 2023.
- Spinoza, Baruch, *Tratado teológico-político*, Sígueme, España, 1976.
- Teufel, Erwin, "Discurso de homenaje" en *"El ser que puede ser comprendido es lenguaje"*. Homenaje a Hans-Georg Gadamer, Editorial Síntesis, Madrid, pp. 23-39, 2003.
- Tueros Nery, Elsa, "El educador, sujeto ético y político", en *Dialnet-El Educador Sujeto Ético y Político*, pp. 35-51.
- Varios, *"El ser que puede ser comprendido es lenguaje. Homenaje a Hans-Georg Gadamer"*, Síntesis, Madrid, 2003.
- Žižek, Slavoj, *Porque no saben lo que hacen. El goce como un factor político*, Paidós, Argentina, 1998.

II

Acercamiento a la inteligencia artificial en relación con la educación ¿Aprendizaje digital; nuevo contrato social educativo?

J. Loreto Salvador Benítez

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3438-9539>

Alfredo Ramírez Carbajal

ORCID: [HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-1712-7855](https://orcid.org/0000-0002-1712-7855)

Introducción

Con el impacto de la revolución digital, muchas actividades se han precipitado en la dinámica económica, social y educativa. Es un hecho que la emergencia de la inteligencia artificial (en adelante IA) viene trastocando paulatinamente el modo de aprender y convivir en el mundo. Hoy en día, más allá del espacio-tiempo real (institucional, cultural), habitamos un ámbito y temporalidad virtual que ha llevado a acuñar el término *cibercultura* como una etapa civilizatoria nunca vista, que impacta diversas esferas entre ellas la educativa.

En la era digital que caracteriza el siglo XXI, la emergencia de la denominada IA como fenómeno cibernético y tecnológico ha revolucionado la Internet y muchos de los procesos humanos, sociales y de

producción. Los actos humanos, de los grupos y comunidades se ven impactados por la oferta y presencia de una amplia gama de dispositivos y programas inteligentes. Ello plantea consecuencias morales y políticas desde el actuar y hacer personales, por lo que se refiere a los internautas; como también para quien brinda el servicio y, por ende, lo controla. El ámbito educativo ha sido tocado por la onda expansiva —al parecer sin vuelta atrás— de la revolución digital, para bien y para mal. Las implicaciones están a la vista en el aprendizaje, el conocimiento, la información a la que es posible acceder y, en sí, los procesos de enseñanza; de ahí la viabilidad, como lo propone la UNESCO, de establecer un contrato social nuevo para la educación.

En esta cultura digital emergen oportunidades, pero también amenazas y riesgos, sobre todo en las poblaciones infantil y juvenil por la relación que guardan con los procesos educativos. El concepto mismo de aprendizaje se ha desplazado al ámbito técnico de los algoritmos, aludiendo entonces a un aprendizaje automático y profundo. En este contexto, interesa aquí explorar la presencia de la IA en la educación y los cambios que viene promoviendo, al parecer de manera irreversible. Pero la educación como proyecto de formación moral, político, nacional e histórico, ha implicado compromiso y responsabilidad, por propios y extraños.

Se impulsa la idea de que la escuela supere la mira de espacio limitado geográfica y temporalmente (horarios), para asumir plataformas de apoyo a la educación propiamente, pero también como vehículos de comprensión mediante el diálogo, en instituciones y organismos que laboren fraternalmente a puertas abiertas; todo ello a efecto de trascender círculos viciosos, paradigmas y patrones negativos de comportamiento.¹ La pretensión del Pacto educativo global es reinventar la educación a partir del diálogo abierto y la comprensión del otro, en tanto prójimo; colocar a la esperanza como guía para enseñar el mejor camino, en retornar a los valores olvidados reconstruyendo el tejido social. Porque es claro que, hoy en día, en el contexto del ciberespacio, las redes sociales, la IA y demás plataformas, los usuarios experimentan una inmersión en un terreno inédito de inducción al control.

En este escenario mundial, es viable pensar en un contrato social para la educación, como lo plantea la UNESCO, destacando pedagogías cooperativas y solidarias, un plan de estudios a partir de conocimientos comunes que replantee la profesión docente, donde las universidades deben y pueden imaginar configuraciones institucionales nunca vistas. Los ecosistemas educativos son influidos por

¹ Cfr. Simón Vargas A. "Pacto educativo global", en *La Jornada*, 13 septiembre de 2024, s/p.

las tecnologías digitales, entre ellas la IA, que se reconoce, como herramientas contribuyen en la creatividad y comunicación de la práctica educativa.

El argumento expone la noción de inteligencia, humana, vegetal para enmarcar a la IA, su presencia paulatina en los procesos educativos, que da lugar a un aprendizaje digital en comunidades escolares, académicas mediante redes sociales; revisa la presencia de la tecnología y la Internet en las aulas, lo que amplía capacidades de búsqueda de información para su análisis, exposición y comprensión. Se exponen los cambios que vienen ocurriendo en la educación a partir de la presencia de las tecnologías de información y comunicación, lo que contribuye a los cambios en los procesos de enseñanza-aprendizaje, planteando retos educativos. De ahí se pasa a recuperar parte del planteamiento de la UNESCO en torno a la posibilidad de un Nuevo Contrato Social para la Educación como consecuencia de los nuevos tiempos de la era digital.

De la inteligencia humana y vegetal a la artificial en el aprendizaje digital

La IA en México se usa básicamente en la industria; su desarrollo se vincula con empresas transnacionales. Diversos programas de IA se ofertan a en el ámbito global, en una especie de competencia; en

la actualidad, las instituciones que lideran el campo de la inteligencia artificial son la UNAM, el Instituto Nacional de Astrofísica, Óptica y Electrónica, el Centro de Investigación en Matemáticas, del Conahcyt (hoy Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación); y universidades estatales y privadas, como el Tecnológico de Monterrey, la Universidad Panamericana, la Universidad Iberoamericana y la Universidad de las Américas.

A la IA se está arribando por senderos desconocidos: “No logramos entender aún los mecanismos que dan origen a la inteligencia biológica, y muchísimo menos a la conciencia. Una inteligencia artificial puede programarse a sí misma, y reproducirse. Podría incluso tener ‘sexo digital’, combinándose con otras inteligencias para mezclar sus identidades”.² Aspectos inéditos y profundos de la IA implican desafíos éticos, cuando interactúan con seres humanos y asumen decisiones. Lo anterior conduce a pensar y decidir sobre qué criterios éticos habría que asumir; tal es el debate actual entre científicos, filósofos y tecnólogos; máxime que “el uso de una IA como arma sin precedentes en la eterna disputa de humanos contra humanos”,³ es una realidad actual de riesgo bélico inminente, dado que ya se viene usando como instrumento geopolítico.

² Ana Pérez Escoda. *Alfabetización mediática, TIC y competencias digitales*, pp. 170-171.

³ *Ibidem*, p. 191.

Respecto a la inteligencia, se asume en principio como cualidad humana; no obstante que otros organismos den muestras de comportamientos que bien pueden entrar en esta acepción de respuestas pertinentes a intereses vitales de supervivencia. Partamos de las plantas, que “son capaces de sentir y responder de manera óptima a tantos factores ambientales —luz, agua, gravedad, temperatura, nutrientes, toxinas, microorganismos, señales químicas de otras plantas— que posiblemente exista algún sistema de procesamiento de información similar al cerebro, que integraría los datos y coordinaría la respuesta de comportamiento”.⁴

Se ha afirmado que las plantas dan muestras de inteligencia, entendida como “la capacidad intrínseca de procesar información a partir de estímulos bióticos y abióticos, que permiten tomar decisiones óptimas sobre actividades futuras en un entorno dado”.⁵

En el reino animal, la ecóloga zoologista, Mónica Gagliano, ha afirmado, con base en sus experimentos en plantas y animales, que “el cerebro y las neuronas son una solución sofisticada para el aprendizaje, pero no necesaria”, [concluye que] “existe un mecanismo unificador a lo largo y ancho

⁴ Michael Pollan, “La comunidad científica debate una nueva forma de entender el reino vegetal”. *El Estado Mental*, s/p.

⁵ Mancuso Brenner *et. al.*, *Trends in Plant Science*, en M. Pollan, *op. cit.*

de los sistemas vivos que hace posible el procesamiento de información y el aprendizaje".⁶ La inteligencia, como propiedad de la vida, es puesta en duda fuera del espectro humano. El fisiólogo botánico Stefano Mancuso opina que, si aceptamos el término *inteligencia artificial*, es porque los ordenadores son creación humana y reflejan por tanto esa comprensión propia que asumimos como inteligencia.

Asumir una inteligencia vegetal lleva a implicaciones éticas, donde emergen reticencias. Descartes asumió que sólo los humanos poseían conciencia —razón— no concedía que los animales padecieran el dolor, desestimando aullidos y otros sonidos bestiales como meros reflejos, ruidos fisiológicos sin sentido. Es posible cometer un error semejante con las plantas, ¿por qué negarles un tipo de inteligencia? Y reconocerlo, por el contrario, a las máquinas, como expresa Michael Pollan: "¿Que el perfume de la albahaca y el aroma de la hierba recién cortada, tan agradables para nosotros, sean, como al ecólogo Jack Schultz le gusta decir, el equivalente químico de un grito?".⁷

La inteligencia como concepto y su operación algorítmica implica entonces un problema ético en tanto su praxis ordinaria por parte de los usuarios,

⁶ Mónica Gagliano, "Aprendizaje animaloide en *Mimosa pudica*"; en M. Pollan, *op. cit.*

⁷ M. Pollan, *op. cit.*

quienes entran en relación con los dispositivos de los que se valen para sus búsquedas de información, entretenimiento y recreación; sus procesos de comunicación, en particular en los ámbitos de enseñanza-aprendizaje. Ello direcciona a la política educativa por cuanto a la anuencia, tolerancia o prohibición de la amplia oferta de IA, para alumnos y maestros, en la elaboración de contenidos didácticos que contribuyen al aprendizaje.

El tema de la inteligencia ha cobrado importancia a partir del desarrollo de programas que almacenan, seleccionan y brindan grandes cantidades de información, generadas en la actualidad y procedentes del pasado inmediato y remoto; superando así la capacidad limitada de la memoria humana.

De la inteligencia humana como se comprende hasta el momento científicamente, se ha pasado a la posibilidad ¿real?, de aludir a una inteligencia artificial como aquella que ¿resuelve? problemas de diversa índole. Por ejemplo, el uso del programa *Grammarly* —versión Premium— es un sistema que auxilia en la escritura; corrige la gramática y ortografía, el estilo y la puntuación. Resulta de gran utilidad para quien redacta en inglés; *Grammarly* es un asistente de escritura estadounidense basado en la nube. A su vez, detecta plagio y sugiere reemplazos para los errores identificados. Este programa implica un gran avance y respaldo, pero a su vez, descarga al

autor de un texto de la responsabilidad en una construcción auténtica, original. La responsabilidad⁸ precisamente constituye un cuerpo teórico ético a tener presente, en éste y otros programas de IA.

Una de las características de estos sistemas de última generación, que está causando revuelto por sus implicaciones culturales y sociales, es la posibilidad de “aprender a partir de ciertos datos y ejemplos. Las aplicaciones como ChatGPT se han liberado como una especie de prototipo para que puedan interactuar con usuarios reales y a partir de ellos vayan creciendo y refinando sus capacidades”⁹. Entonces, la IA viene interactuando con el internauta, responde a sus preguntas y ayuda en ciertas tareas de búsqueda. Empero, hay un límite de la IA por cuanto a la capacidad de procesamiento, debido a “la interacción con seres humanos y toda la información que están produciendo, llegará un momento en que no podrán analizarla. En la medida que el desarrollo, desde el punto de vista de hardware y software (técnicas algorítmicas), permitan procesar cada vez más datos, estos sistemas evolucionarán”.¹⁰ Este pronóstico

⁸ Roman Ingarden analizó el tema desde el yo o conciencia personal, y en relación con la comunidad, quien “hace” responsable al individuo; en tanto François Vallaëys lleva la noción al ámbito de la universidad, donde ésta como institución asume una Responsabilidad Social Universitaria, hacia su interior y el exterior.

⁹ Everardo Bárcenas Patiño, en Reyes Martínez Torrijos, “En pañales la IA en México en nivel institucional: experto” [en línea].

¹⁰ *Ibidem*.

viene ocurriendo en el corto y mediano plazos. Al respecto hay una polémica sobre sus implicaciones, para bien y para mal; hay quien estima que el “ChatGPT no limita tu proceso de pensamiento, por el contrario, ayuda a reforzar lo que sabes y te invita a ser crítico con la información que te genera. Es cierto que muchas veces puede inventar cosas, por lo que hay que estar atento y confirmar la información que te proporciona”.¹¹

En la esfera educativa, Rafif Srouer sostiene que hay que enseñar a los estudiantes a usar esta herramienta; asumir conciencia de sus limitaciones y ser críticos con el resultado que les aporta. En esta línea los profesores, estima, deben modificar su manera de evaluar; la edad recomendable para el uso del ChatGPT, conforme a esta experta, es a partir de los 16 años. Reconozcamos que, “la transformación de datos en información y su aplicación en la toma de decisiones está revolucionando todos los negocios”,¹² y los procesos educativos no son la excepción. La IA en sus diversas posibilidades y plataformas está cambiando rápidamente procesos de aprendizaje, enseñanza, información y comunicación; entre esos cambios está la forma de evaluar conocimientos y destrezas.

¹¹ Rafif Srouer Daher, experta en ciencia de datos, vicedecana de la Escuela de Ciencia y Tecnología de IA University, en Susana Pérez de Pablos, “El inevitable uso del ChatGPT por los estudiantes” [en línea].

¹² Rafif Srouer Daher, *op. cit.*

Si bien la IA ya se utiliza en el sector salud, desde el diagnóstico y tratamiento de enfermedades, en la educación y en diversos procesos productivos su potencial en sí, apenas se vislumbra, por lo que es preciso “que los gobiernos establezcan marcos regulatorios sobre la IA que protejan a los ciudadanos de la discriminación, la falta de privacidad y el desempleo”.¹³ Sobre este último punto, en diversas partes del mundo, se analiza el tema, como es el caso de la Unión Europea. La comunidad europea trata la cuestión con la seriedad del caso, estableciendo un claro posicionamiento al respecto:

Los sistemas de inteligencia artificial (IA) son sistemas de software (y posiblemente también hardware) diseñados por humanos que, dado un objetivo complejo, actúan en la dimensión física o digital al percibir su entorno a través de la adquisición de datos, interpretando los datos estructurados o no estructurados recopilados, razonando sobre el conocimiento, o el procesamiento de la información, derivado de estos datos y decidir la mejor acción (es) a tomar para lograr el objetivo dado. Los sistemas de inteligencia artificial pueden usar reglas simbólicas o aprender un modelo numérico, y también pueden adaptar su

¹³ *Idem.*

comportamiento analizando cómo el medio ambiente se ve afectado por sus acciones anteriores”.¹⁴

De lo anterior, se desprende la preocupación por parte de instancias de gobierno e instituciones del mundo, por normar y legislar en torno al amplio impacto que la IA viene representando en ámbitos públicos y privados. Así se expone un problema político para las universidades, por cuanto a la presencia e influencia de la IA no sólo en los procesos educativos propiamente, sino también en las prácticas y proyectos de investigación. De hecho, al colocar a la IA como objeto de atención e investigación, desde las humanidades y particularmente la ética, ya implica un avance cognitivo-epistémico respecto a la comprensión del fenómeno tecnológico en la praxis educativa.

Tecnología en las aulas

La realidad mundial muestra que los niños de este siglo son nativos digitales, por ende, se aboga a enseñarles a estudiar con pantallas. No obstante, se advierte, “cómo el auge de móviles, tablets, genera una especie de retraso en el desarrollo de los

¹⁴ Comisión Europea 2020, p. 16. *Libro blanco, sobre la inteligencia artificial-un enfoque europeo orientado a la excelencia y la confianza* [en línea].

niños”¹⁵. Esto es que pueden afectar el crecimiento cognitivo del estudiante. Gregorio Luri, filósofo y pedagogo observa en su obra *La escuela contra el mundo*, que “en los tiempos de Google los conocimientos más poderosos se han sustituido por los buscadores más potentes”, perjudicando la capacidad de retención y atención de los jóvenes.¹⁶ Otro investigador, Michel Desmurget, doctor en neurociencia, en su obra *La fábrica de cretinos digitales*, plantea lo siguiente: “¿Por qué los grandes gurús de Silicon Valley prohíben a sus hijos el uso de pantallas? ¿Sabías que jamás en la historia de la humanidad se había producido un descenso tan pronunciado de las capacidades cognitivas? Solo hacen falta treinta minutos al día frente a una pantalla para que empiece a verse afectado el desarrollo intelectual del niño. Su media de uso diario es de entre cuatro y seis horas”.¹⁷

Esta realidad de la fuerte influencia de los dispositivos configura una especie de extensión en habilidad digital de búsquedas en diversos sentidos; de ahí que, “[...] se ha comprobado que los estudiantes ahora tienen un coeficiente intelectual (ci) más bajo que el de sus padres. Parece ser que tanta pantalla conduce a una disminución del rendimiento

¹⁵ Marian Rojas Estapé, *Recupera tu mente, reconquista tu vida*, p. 299.

¹⁶ Gregorio Luri, en Marian Rojas Estapé, *op. cit.*, p. 300.

¹⁷ Desmurget, en Rojas Estapé, *op. cit.*, p. 300.

cognitivo”.¹⁸ Esta afirmación es posible asumir como hipótesis a verificar en los hechos didáctico-pedagógicos en distintos niveles del sistema educativo. O, de otra manera, problematizar para que mediante investigaciones sistemáticas intertransdisciplinarias, se explore la realidad actual mundial de la Internet respecto a su impacto en la educación y particularmente en un bajo coeficiente intelectual. Cabe plantear la pregunta de investigación: ¿a más IA menos capacidad cognitiva e intelectual humana?

Marian Rojas Estapé, investigadora y profesional de la salud mental, ha observado que los desarrolladores de las actuales tecnologías digitales asumen y procuran: “Proporcionar a los hijos de la cultura del ritmo rápido y tecnológico de Silicon Valley una educación enfocada en el corazón y la mente”¹⁹. Es decir, más allá de la burda diversión y entretenimiento cotidiano, que radican a un clic en cualquier dispositivo. Ha concluido lo siguiente:

[...] lo que “detona el aprendizaje es la emoción y son los humanos los que producen esa emoción, no las máquinas” [...] la creatividad es propia de la

¹⁸ Rojas Estapé, *op. cit.*, p. 300.

¹⁹ Al respecto resultan oportunas las investigaciones recientes de las neurociencias donde radican la importancia del corazón, no solo del cerebro, en procesos cognitivos de los sujetos; para tal efecto consúltese a Nazareth Castellanos, *Neurociencia del cuerpo. Cómo el organismo esculpe el cerebro*; en particular el capítulo 5 “El corazón”.

condición humana. [Luego entonces] [...] los hijos de los programadores estudian sin pantallas...algo importante nos estamos perdiendo. [Por otra parte] los beneficios a edades tempranas no están demostrados. Apuestan por volver a la escuela clásica, donde quieren que los niños piensen y razonen. Los estímulos y las ganas de aprender tienen que nacer de dentro. [Porque] Nunca una herramienta especializada en distraer será la mejor aliada para la educación. Queremos jóvenes que razonen bien y tengan buena capacidad de conectar con el mundo *online* y *offline*. El mundo de la pantalla en la educación no mejora el aprendizaje.²⁰

No obstante, en los hechos, Rojas Estapé inunda la esfera educativa. Tal es la realidad mundial en torno a la relación humana con respecto a los dispositivos tecnológicos. Un hecho específico es el ámbito de lo privado y personal y otro, aquel que involucra a grupos escolares e institucionales en cuanto al trabajo académico y de investigación, y por tanto involucra al ámbito público. En este contexto, por ejemplo, emergen los Massive Online Open Courses (mooc). Se trata de plataformas que brindan cursos en línea de contenidos diversos; que se están apoyando cada vez más en Marian Rojas Estapé, mediante los chatbots. Son cursos masivos abiertos, diseñados

²⁰ Marian Rojas Estapé, *op. cit.*, pp. 304-308

por plataformas como Coursera, Udacity, Edx y MéxicoX, entre otros. Han posibilitado el diseño de una oferta particular para usuarios de la red, por parte de instituciones de educación superior. Se trata de maneras alternas para aprender y educarse mediante la tecnología, a partir de la selección de contenidos “*on demand*” y de forma asincrónica. [Así se abre] una nueva forma de aprender a un ritmo individualizado y de acuerdo a intereses personales”.²¹ Esta posibilidad, como otras, inundan cada vez más la red en el ámbito educativo; no obstante, cabe destacar el papel fundamental del docente en la formación de los discentes, sobre todo en cuanto a las relaciones afectivas y personales que se generan en la comunidad escolar, que favorecen habilidades de convivencia y sociales. Para afirmarlo breve y contundentemente, la IA se reduce a algoritmos que nunca igualarán a la conciencia y a la emoción humana; y, sin embargo, afrontamos ese reto constante en los procesos educativos.

Coincidimos con Rojas Estapé en que *la pantalla en la educación no mejorará el aprendizaje*, pero consideramos que sí puede constituir una estrategia viable, didáctica y cognitiva. Asimismo, la IA jamás se comparará a la conciencia y sentir humanos, por lo sutil y profunda que es la existencia del ser

²¹ Claudia Ríos Aviña. “De las TIC a la Inteligencia Artificial: los cambios en la educación del siglo XXI”, en Alberto Constante y Ramón Chaverri, *La silicolonización de la subjetividad. Reflexiones desde la nube*, p. 187.

humano; no obstante, los esfuerzos tecnológicos que apuestan por el crecimiento exponencial de la IA auguran que ésta podría atender problemas hasta ahora irresolubles para el hombre y, simultáneamente generaría nuevos; como la supremacía de la IA sobre la cognición e intelecto humano.

Cambios en la educación a partir de las TIC e IA

En el terreno educativo, hay una exigencia hacia el desarrollo de las “competencias digitales” que implican la incorporación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en los procesos educativos, accediendo con eficiencia a la información y su evaluación, crítica y competente; demanda también usar la información y recursos creativamente, asumir un comportamiento ético en el ciberespacio.²² En este aspecto, muchos usuarios, en los ámbitos escolarizados y libres, manifiestan, en todo caso, incompetencias digitales que los vuelven proclives a la inmovilización y el engaño, es decir, manipulación. Pero, dichas competencias se alinean con la sociedad 4.0, donde las nuevas generaciones de niños y jóvenes han visto modificadas sus prácticas con el aprendizaje mediante las TIC, enfrentando el reto de

²² Ana Pérez Escoda, *Alfabetización mediática, TIC y competencias digitales*, s/p.

desplegar habilidades en este ámbito, necesarias en su desarrollo funcional y profesional actual. Incluso podríamos añadir, existencial, por los usos de los dispositivos tecnológicos que se incorporan y asumen, como parte del ser y hacer humanos, en cuanto a la comunicación, interacción, diversión y trabajo profesional.

Ante los retos que plantea el mundo virtual y su grande influencia social, se alude a prácticas u oficios del futuro en consideración a la imprescindible presencia del Internet y ahora, de la inteligencia artificial. Una manera elemental, o simple, de “pensar sobre este asunto es reducir la complejidad de las habilidades a solo dos dimensiones: su utilidad y su dificultad”.²³ La utilidad deviene en principio social en cuanto al beneficio que brinda a la comunidad humana, local y mundial.

Luego entonces, de la comunidad real, inmediata en tiempo y espacio, vinculada por la comunicación, interés y necesidad, se pasa a las “comunidades virtuales” —académicas, científicas, culturales, políticas, etc.— entendidas como “grupos sociales que surgen en la red cuando un número suficiente de gente desarrolla en ella discusiones públicas [...] con tanta carga de sentimientos como para formar redes de relaciones personales en el ciberespa-

²³ Mariano Sigman y Santiago Bilinkis, *Artificial. La nueva inteligencia y el contorno de lo humano*, s/p.

cio".²⁴ Sin embargo, en esta nueva realidad social, se muestra un abanico de identidades, máscaras o subjetividades; o dicho de otra manera, la persona(lidad) como interlocutora se va diluyendo en el anonimato estratégico. Ello implica un riesgo, porque se percibe un disfraz y simulación en usuarios que por estrategia aparentan, ilusionan con contenidos y mensajes que, en los hechos, no corresponden a la realidad. Bauman observa que "muchacha gente usa las redes sociales no para unir, no para ampliar sus horizontes, sino al contrario, para encerrarse en lo que llama zonas de confort, donde lo único que ven son los reflejos de su propia cara".²⁵

Esta inédita convivencialidad en las redes, más allá del aula, la familia, el espacio público y el trabajo, se rige por la indiferencia, el "individualismo y el narcisismo de masas. Bajo la ilusión de que nos acerca, la hipercomunicación digital nos aleja más del otro, consumando el aislamiento de los individuos".²⁶ Entonces vivimos una "socialidad en red", es decir, una conexión como modelo contemporáneo que, sin embargo, se caracteriza básicamente por una des-conexión; que se corrobora con la ola e

²⁴ Howard Rheingold. *The Virtual Community*, p. 5.

²⁵ Zygmunt Bauman; "Zygmunt Bauman: Las redes sociales son una trampa", en *El País*, [en línea].

²⁶ Borja García Ferrer. "La crisis de la sociabilidad en el "ciberespacio. Hacia un nuevo paradigma de moralidad", en Alberto Constante y Ramón Chaverry, *La silicolonización de la subjetividad. Reflexiones en la nube*, p. 157.

inundación de los *smartphones*, y simultáneamente, el desuso del correo electrónico. De otra manera, se proyectan las historias personales, grupales o corporativas en la red mediante los blogs.

La realidad de la revolución digital y sus diversas expresiones lleva a pensar en nuevas formas de aprendizaje, adoptando enfoques inter-transdisciplinarios en la investigación sobre la incidencia de la IA en educación; para tal efecto es viable crear alianzas múltiples de interés en la relación al binomio: IA-educación. Algunas medidas a considerar son las siguientes: Establecer una plataforma sobre IA para la educación, que sea espacio de intercambio de información sobre cursos de IA de código abierto. Debatir el futuro de la educación y el aprendizaje, dada la influencia e impacto de la era digital. Asimismo, apoyar la integración de las competencias sobre IA, en el contexto de habilidades de los docentes en relación a las Tecnologías de la Información y Comunicación.²⁷ Como predisposiciones por realizar resultan al parecer, pertinentes; sin embargo, habrá de tener presente los intereses de los grandes corporativos que administran y funcionan en la lógica del mercado, que no siempre coinciden con los propósitos nacionales de educación y cultura para las poblaciones.

²⁷ Cfr. Consenso de Beijing sobre Inteligencia Artificial y Educación, [en línea].

Referir nuevas formas de aprender es posible por los cambios que derivan de la IA, que ha dado lugar a inéditos aprendizajes, como el automático y el profundo. Como nuevas herramientas, los sistemas de IA deberían centrarse en las personas; y su manejo, priorizar los principios de la transparencia, la justicia, la responsabilidad y la privacidad, entre otros. Lo anterior lleva a una ética de la IA, como un campo emergente para abordar los riesgos implícitos en los sistemas de IA, considerando que pueden ser extremadamente poderosos al generar conocimientos analíticos y predictivos que, progresivamente, trascienden las capacidades humanas.²⁸ Se trata de cuestiones tecnológicas en torno a la IA y los aspectos ético-legales que sustentan un enfoque humanista de ésta. El ámbito legal se vincula a la esfera política que en muchos casos va a la zaga de los avances tecnológicos que irrumpen en las relaciones de convivencia y comunicación humana, como es el caso de los procesos educativos donde la IA se va instalando ante la ausencia de políticas educativas que regulen su presencia e impacto.

Frente a los vacíos anteriores, no obstante, es viable asumir una novedosa realidad, alterada por la emergencia e impacto de la inteligencia artificial; y aún con ello, seguimos en un estadio inicial de la

²⁸ Cfr. Observatorio de ética en inteligencia artificial de Cataluña, *Inteligencia artificial, ética y sociedad. Una mirada y discusión a través de la literatura especializada y de opiniones expertas*, pp. 7-88, [en línea].

misma, sin subestimar sus más recientes avances. Dichos progresos se deben, sobre todo, al desarrollo de la técnica de aprendizaje automático (*Machine Learning*), que es una de sus aplicaciones más destacadas.

En el aprendizaje automático, la diferencia básica es que no hay múltiples instrucciones, sino un sistema que asume decisiones propias considerando datos diversos a partir de los que puede aprender y tomar sus propias decisiones. Es decir, “la IA basada en el aprendizaje automático se refiere, por tanto, a algoritmos que han sido diseñados específicamente para que su comportamiento pueda evolucionar con el tiempo, en función de los datos de entrada. El aprendizaje profundo (*Deep Learning*) es una subclase del aprendizaje automático y constituye la piedra angular de los recientes avances en este último”.²⁹

El aprendizaje profundo ha posibilitado significativos progresos en áreas como la visión por las computadoras, el procesamiento del lenguaje natural y las decisiones que se asumen. A ello hay que agregar la incorporación de la robótica y la IA al denominado Internet de las cosas; generan sistemas inteligentes vinculados que hacen acopio y analizan cantidades enormes de datos que pueden mejorar

²⁹ Observatorio de ética en inteligencia artificial de Cataluña, *Inteligencia artificial, ética y sociedad. Una mirada y discusión a través de la literatura especializada y de opiniones expertas*, pp. 16-17.

la eficiencia y las decisiones. El Internet de las cosas es el enunciado que describe la diversidad de aparatos electrodomésticos o maquinaria pesada que tienen dispositivos integrados y conectados a Internet; de tal manera que pueden ser manipulados y monitoreados a control remoto eficientando horarios. Este tipo de dispositivos se ligan a una base de datos virtual que concentra información con el propósito de mejorar su funcionamiento y, posteriormente, efectuar un análisis del comportamiento de los usuarios.³⁰

Machine Learning (aprendizaje automático) se relaciona con la IA al permitir mediante algoritmos automatizados, generar análisis de patrones que constituyen “aprendizajes” a partir de errores, repeticiones y secuencias. Un caso lo constituyen las IA, Alexa y Siri que, a partir de la interacción con los usuarios, van registrando patrones que son enviados a los operadores (Apple, Google) que analizan los datos en el sentido de mejorar respuestas, perfeccionando el desempeño de actualizaciones subsecuentes.³¹

En los hechos prácticos, Gmail es un ejemplo sencillo y típico de Inteligencia Artificial; Google concentra una base considerable y constantemente

³⁰ Cfr. Claudia Ríos Aviña. “De las TIC a la Inteligencia Artificial: los cambios en la educación del siglo XXI”; en *La silicolonización de la subjetividad. Reflexiones desde la nube*, p. 174.

³¹ Cfr. Ríos Aviña, *op. cit.*, p. 185.

actualizada de datos como *spam* reportado por sus usuarios. De tal manera que cada usuario, en tanto agente, es generador de datos que retroalimentan a estos sistemas. Para efectos de nuestro interés, son los aprendizajes automático y profundo en las máquinas, los que habría que considerar en su correspondencia con los aprendizajes humanos.

En relación con la educación la IA implica una vorágine de innovación en torno a sus ventajas; ello se ha logrado por campañas publicitarias cuya narrativa la coloca como una herramienta asistencial en docentes y estudiantes en el contexto del aprendizaje mediante estrategias de personalización, donde los docentes tendrían la posibilidad de delegar un grande espectro de responsabilidades, sobre todo administrativas que demandan bastante tiempo en su ejecución. Entonces la IA en educación, “se da por sentada, como si no tuviera historia o contexto. Además, se presenta como si fuera una herramienta lista para ser utilizada a placer por sus usuarios. No se le considera en tanto articulación técnica, condicionada históricamente y con la facultad de generar efectos en quienes la emplean. Una tecnología productiva no sólo de contenido académico útil y accesible, sino también de nuevas sociabilidades en el campo educativo”.³²

³² Mauro Jarquín Ramírez, “Consideraciones urgentes sobre inteligencia artificial y educación” [en línea].

Operativa, técnicamente, la IA ejecuta tareas como cálculos, diagnósticos, proyecciones; se trata de una datificación digital que refiere al proceso mediante el cual, la práctica educativa deviene en grandes volúmenes de información (datos), procesados por máquinas; paradójicamente esta datificación de la compleja realidad cotidiana conlleva a una simplificación.³³ La complejidad de los dispositivos inteligentes se simplifica en la inmediatez de sus resultados. Hoy basta una búsqueda de voz planteando una pregunta para obtener una respuesta expedita extraída del océano de datos e informaciones que concentra la red. Ahora bien, en todas estas dimensiones digitales hay una implicación de poder, en las plataformas y expresiones diversas de IA. Es posible identificar tres sentidos:

a) todas esas expresiones constituyen sistemas sociotécnicos que reorganizan distintos procesos educativos, curriculares, de gestión y evaluación. Las estructuras digitales, y la propia IA, condicionan tanto la interacción digital de los usuarios, como los resultados de investigación; b) la tecnología, particularmente la IA generativa, conlleva implicaciones ideológicas que se expresan en forma de sesgos en los textos que producen. Distintos productos de IA generan resultados definidos polí-

³³ *Ibidem.*

ticamente, tal como han mostrado estudios sobre los posicionamientos de Google Bard y Chat GPT de Open IA sobre la guerra entre Rusia y Ucrania; c) por otro lado, la datificación educativa es un ejercicio de poder, dado que construye un campo de acción en el cual actores como burocracias y empresas pueden posteriormente intervenir desde fuera por medio de dispositivos de política con el objetivo de modular comportamientos y obtener beneficios.³⁴

Ante la emergencia mundial de China, los Estados Unidos de Norteamérica y la UE, previendo que el gigante asiático asuma la iniciativa de regular el ámbito de la IA, consideran urgente actuar frente al auge tecnológico de ésta. Para tal efecto consideran la elaboración de un código de conducta; se trata de un marco jurídico³⁵ a aplicar en materia de inteligencia artificial, con la participación de responsables políticos como creadores de tecnología de todos los países que compartan este propósito.

Pero también China tiene previstos proyectos regulatorios, particularmente una denominada “inspección de seguridad”. El presidente chino Xi Jinping y su gabinete acuerdan sobre la necesidad de controlar más esta tecnología a efecto de “mejorar la

³⁴ *Ibidem*.

³⁵ *Cfr.* AFP, “Preparan la Unión Europea y EU código de conducta sobre inteligencia artificial”, [en línea].

vigilancia de los datos de las redes y la inteligencia artificial".³⁶ La pretensión es prepararse estimando la emergencia de escenarios difíciles, turbios, acaso violentos, en contextos de peligrosas tormentas; lo anterior de acuerdo a la agencia Xinhua.

El sector de la inteligencia artificial es dominado por gigantes americanos como Google, Meta y Microsoft, esta última accionista principal de Open IA, quien opera el ChatGPT. En los últimos meses la sociedad mundial ha sido sorprendida por las capacidades de esta tecnología, que avanza con rapidez y no deja de evolucionar; sus alojamientos en plataformas de código abierto implican una capacidad de liderar en el ámbito tecnológico.

Respecto a las implicaciones de poder, hay una evidente expansión del capitalismo digital que alienta el despliegue de la inteligencia artificial en los sectores productivos y en los ámbitos educativos. Lo anterior en el contexto de la competencia entre Google y Microsoft respecto de la oferta de IA en el ámbito educativo. El investigador universitario Mauro Jarquín, en este escenario, observa dos implicaciones; la "creación de enclaves de rentabilidad privada en el ámbito de la educación pública, por la vía de comercialización de productos de IA, lo cual podría conducir a otro ciclo de privatización educativa; (y) un uso de IA en educación enfocada

³⁶ *Ibidem*.

prioritariamente en la formación de capital humano, ahora asociado a los requerimientos de la cuarta revolución industrial”.³⁷

Tal cuestión resulta relevante, pues no se debe pasar por alto la infiltración que tiene lugar en los procesos educativos e, incluso ahora de investigación, mediante la IA, tanto en las esferas públicas como privadas. Los sistemas educativos, como el profesional y universitario, afrontan retos inmediatos frente al movimiento que tiene lugar en el aprendizaje, el conocimiento, la información y comunicación en la generación de conocimiento.

IA, retos en la educación

Con la emergencia de la IA ocurren cambios evidentes, y al parecer irreversibles, en varios ámbitos, como en la enseñanza y el aprendizaje. Con la revolución digital los seres humanos adoptan y desarrollan nuevas destrezas y habilidades a partir de herramientas tecnológicas dispuestas por el mercado y asumidas culturalmente. Ello lleva a considerar “la tendencia hacia un estadio superior de la inteligencia humana sobre el ser humano actual [...] los retos de la educación para desarrollar aún más las

³⁷ Mauro Jarquín Ramírez. “Consideraciones urgentes sobre inteligencia artificial y educación”, [en línea].

características únicas de la inteligencia humana³⁸ y lograr la libertad de la tecnología de la IA, atendiendo a las implicaciones éticas, legales y sociales”.³⁹ Respecto al aprendizaje propiamente, es necesario dilucidar y “reevaluar la conceptualización de inteligencia o capacidad ampliamente aceptada en la educación y la psicología, [...] como un atributo de las personas al margen de sus culturas, la cual se transmite a través de la genética de padres a hijos y a otras generaciones”. [Hoy por hoy], “los seres humanos adquieren conocimientos y destrezas para comunicarse con herramientas y máquinas, transformando sus capacidades”.⁴⁰ Adecuan constantemente sus habilidades mediante herramientas tecnológicas. Esto lleva a una dependencia digital en los estilos de vida actuales; en tal contexto, es deseable procurar “un equilibrio entre el pensamiento analógico y el digital. El futuro de la pedagogía requiere una perspectiva que amplíe la escala espacio-temporal, que tenga en cuenta el progreso de la

³⁸ Al respecto, los aportes recientes de la neurociencia a la conciencia, a la memoria y a la subjetividad son dignos de considerar y tener presentes; adicionalmente las predicciones futuristas de Neuralink que proyecta implantes cerebrales en humanos, posibilitando enviar mensajes, controlar dispositivos sólo con sus pensamientos, sin necesidad de interfaces externas o pantallas.

³⁹ Shoko Suzuki, “La transformación humana (DX) en la era de la IA y los retos de la educación a través del debate poshumano”, en *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, pp. 99-118.

⁴⁰ *Ibidem*, p. 109.

civilización tecnológica y que mire hacia la transformación del ser humano”.⁴¹

Así, se está planteando que la revolución digital implica una “transformación” de hombres y mujeres, usuarios de la Internet. Para pensar críticamente esta proposición, por lo pronto es deseable no subestimar los usos y consecuencias del ciberespacio mediante las redes sociales, donde se expresan ciertas necesidades a partir de estilos individuales de los cibernautas; ahí el tema educativo vuelve a relucir en tanto transmisión de conocimientos mediante la colaboración con compañeros que experimentan distintas formas de comprender la diversidad y con ello estilos de aprendizaje. En estos escenarios, entonces la educación “pasará de la mera transmisión de información a un intercambio cooperativo y a la creación de conocimiento”,⁴² alentando la invención de ideas y proyectos de aprendizajes. De reconocer a la educación como proceso creativo y conjunto de conocimientos, la IA puede ser la aliada en el análisis de datos masivos y trabajos colaborativos.

Lo anterior a partir de exigencias regionales y responsabilidades compartidas en el espectro mundial; donde las universidades son llamadas a responder a necesidades y requerimientos sociales; como,

⁴¹ *Idem*, p. 114.

⁴² *Ibidem*, p. 116.

por ejemplo, los Objetivos del Desarrollo Sostenible, que plantean una diversidad de metas,⁴³ entre ellas las que aluden a una educación de calidad para todos y durante toda la vida, donde la variable de la tecnología digital no está exenta, sino más bien se considera su incorporación estratégica. Asegurar educación para todos en diversas etapas de la vida es posible por la cobertura de Internet, la IA y redes que posibilita. La cuestión es su incorporación estratégica, medida y con responsabilidad.

Volviendo a las redes, su presencia y uso en Facebook, Instagram, Tinder o Youtube ha transformado la comunicación y el diálogo en el ámbito de Internet, “en un verdadero campo de batalla. [...] la guerra se decide en un medio virtual; donde se declara vencedor a quien tiene al alcance información que vulnera las fortalezas del enemigo”.⁴⁴ Entonces el manejo y generación de información deviene en estrategia, en un medio digital-virtual que ha sustituido, en algunos aspectos y momentos, a la presencia física e inmediata. El supuesto del que se parte es que las redes, como instrumentos rápidos y

⁴³ Cfr. J. Loreto Salvador Benítez, “La universidad ante el reto de los Objetivos del Desarrollo Sostenible”, en *ods y Universidad. Educación de calidad, inclusión y soberanía alimentaria*. J. Loreto Salvador Benítez y Hilda C. Vargas Cancino.

⁴⁴ Pavel Maldonado Arellano, “Amenazas en la era digital: ¿la virtualidad del peligro o el peligro de la virtualidad?”, en *La silicolonización de la subjetividad. Reflexiones en la nube*, p. 81.

precisos, acceden y controlan la información de manera eficiente. En los hechos se observa otra cosa, porque las redes sociales enganchan y manipulan a sus usuarios; “Meta, —propietaria de la firma y de Facebook o WhatsApp, entre otras— había engañado a los consumidores y estaba poniendo en peligro a los adolescentes”.⁴⁵ Gobiernos e instituciones observan con preocupación, “cómo las redes modifican los sistemas de recompensas de los alumnos a través de las aplicaciones y las secuelas que éstos tienen en el bienestar emocional y en el aprendizaje”.⁴⁶ Rojas Estapé alerta que la mente de los jóvenes, en tanto que aún está en proceso de desarrollo, no cuenta con la preparación para soportar estas tendencias a la manipulación; de ahí la pretensión legal a una regulación ante la crisis de salud mental juvenil. Máxime que ha quedado de manifiesto, “los ejecutivos y directivos conocían los daños que causaban Instagram y Facebook entre los jóvenes. El tema ya no era solo que engañaban y perjudicaban a su salud mental, sino que, además, mentían”.⁴⁷

Entonces, “la red global de telecomunicaciones impregna de virtualidad nuestro modo de vida, transformando radicalmente nuestro sentimiento del mundo. [Las repercusiones de la revolución

⁴⁵ Bonta, en Marian Rojas Estapé. *Recupera tu mente, reconquista tu vida*, p. 294.

⁴⁶ Rojas Estapé, *op. cit.*, p. 295.

⁴⁷ *Ibidem*, p. 296.

digital son bastantes, denotando incluso] [...] una patología de civilización con efectos inesperados: el desarraigo"⁴⁸. En la red global vagamos a la deriva, de forma errática, en las periferias híbridas, en centros sin núcleo, sin asidero ni rumbo; dicho de otra manera, los internautas: "Están diseminados fuera [...], como cuerpos locos en un espacio deshabitado. Viven de los ardores de la fricción que les provoca su arrojo hacia adelante. Sus cuerpos son los "termómetros de un devenir en dirección a situaciones de desterritorialización moral jamás vividas".⁴⁹

La inmersión que tiene lugar por parte de los usuarios en la red, como realidad aumentada, virtual o mezcla de ambas, se configura en *modus operandi*. En ese sentido constituye un *ethos* en tanto actos y hábitos consuetudinarios; donde hay una búsqueda del internauta y del dispositivo que cruza bordes, límites. En este contexto el metaverso plantea, como concepto, que la realidad digital nos circunda y interesa cada vez más. Esta realidad actual lleva a la analogía de la caverna platónica, donde las personas, desde su niñez, se hallan encadenados en un espacio subterráneo, inmovilizados de cuello y piernas, de tal manera que no es posible cambiar de

⁴⁸ Borja García Ferrer, "La crisis de la sociabilidad en el 'ciberespacio'. Hacia un nuevo paradigma de moralidad", en *La silicolonización de la subjetividad. Reflexiones en la nube*, p. 149.

⁴⁹ Peter Sloterdijk, *En el mundo interior del capital. Para una teoría filosófica de la globalización*, p. 136.

lugar y mover la cabeza; y sólo ven lo que está delante de ellos, sombras proyectadas desde una luz proveniente del exterior.

El anterior argumento y analogía deviene del proyecto de Mark Zuckerberg, cuyo empeño, en apariencia, es procurar aumentar los conocimientos de los usuarios de la red, así como sus posibilidades de interaccionar e imaginar. La comparativa con la caverna platónica es más que pertinente, en cuanto la tecnología implicaría, hoy, el fondo de ese cautiverio imaginario, ¿o real?

Javier Jurado compara la alegoría de la caverna con el universo digital actual, se cuestiona, si con la red mundial del internet, “¿no estarán en el fondo asegurándose de que las sombras digitales sean poderosamente luminosas y más atractivas que cualquier viejo discurso nostálgico y analógico por la belleza, la verdad y el bien?”.⁵⁰ ¿Acaso es una promesa que estas pretensiones humanas radican en lo profundo de la caverna?

Las redes sociales captan y concentran la atención de los usuarios, que no son pocos, por cierto. Lo que configura una cultura de la dopamina como tendencia a incrementar las recompensas que ese neurotransmisor —Internet— produce:

⁵⁰ Javier Jurado, “La atracción de la Metaverna. Zuckerberg, Platón y Morfeo”, [en línea].

Esa constante distracción adictiva aumenta nuestro nivel de aletargamiento, nos enreda en *scrolls* infinitos, irrelevantes, improductivos y sin sentido, y asegura que nuestra estancia en la caverna se prolongue. Pero cualquier dosis incremental de dopamina nos va desensibilizando, y nuestra estancia siempre queda insatisfecha. Si esta desensibilización se va produciendo, y las redes sociales, reconvertidas en plataformas de generación de contenidos adictivos e hiperpobladas de bots de IA generativa, están a pesar de todo estancándose en sus tasas de crecimiento o incluso declinando en el número de usuarios reales o adictivos. ¿Es el metaverso una forma sublimada de extender esta realimentación dopamínica, de abarcarnos por completo, incluso son excusas medioambientalistas?⁵¹

Sobre esta última aseveración, se ha dicho que, por una parte, en tanto se permanezca conectado al metaverso, se afectará menos al entorno natural. Algo raro y contradictorio, sin duda; pues mientras se vivencia el espacio-tiempo virtual, ¿acaso no se aísla y distancia el usuario del mundo real, natural?

Por otra parte, prestemos atención a que esto conduce a una especie de *Aletheia algorítmica*, sobre todo si consideramos que el fenómeno emergente, en el ámbito mundial, está revolucionando

⁵¹ *Ibidem.*

nuestras existencias. Se dificulta su aprehensión inmediata, bien es cierto, dado que la humanidad está pasmada, por "su carácter repentino y su potencia de deflagración [...], se trata de un cambio de estatuto de las tecnologías digitales, [...] ciertos sistemas computacionales están dotados de una singularidad y perturbadora vocación: la de enunciar la verdad [...]." ⁵² La importancia y peso conferido al ámbito digital no radica solo en permitir el almacenamiento, la indexación y manejo más simple de corpus cifrados, icónicos, textuales o sonoros con diversos propósitos, sino en difundir automáticamente situaciones de la más diversa índole. Entonces, la era digital se erige, en su diversidad de dispositivos y situaciones, en la instancia que expone en potencia la *aletheia*, la verdad, en el sentido del pensamiento griego, entendida como develamiento, manifestación de la realidad allende sus apariencias:

Lo digital se erige como un órgano habilitado para peritar lo real de modo más fiable que nosotros mismos, así como para revelarnos dimensiones hasta ahora ocultas a nuestra conciencia. Y en esto asume la forma de un tecnólogos, una entidad artefactual dotada del poder de enunciar, siempre con más precisión y sin demora alguna,

⁵² Erick Sandin. *La inteligencia artificial o el desafío del siglo. Anatomía de un antihumanismo radical*, p. 16.

el supuesto estado de las cosas, [...] ya no designa un discurso que versa sobre la técnica sino un término que se haría acto por su facultad de proferir el verbo, el logos, pero con la única finalidad de garantizar lo verdadero. Este poder constituye la primera característica de lo que se llama “inteligencia artificial” y determina, en consecuencia, todas las funciones que le son asignadas.⁵³

Con las redes sociales y la “realidad virtual” asistimos a un modelo inédito de socialización de donde derivan implicaciones morales. El término *ciberespacio*, acuñado por W. Gibson, en la novela *Neuromancer* de ciencia ficción, refiere a “un espacio que se conforma por las interrelaciones sociales mantenidas por medio de interconexiones electrónicas”⁵⁴. Dicha obra publicada en 1983, alude a las tecnologías que dan lugar a una diferente e independiente realidad social; ello lleva a referir a otro término afín, la denominada *cibercultura* que comprende las dinámicas actuales de comunicación y convivencia a distancia, en sus múltiples posibilidades.

Luego entonces, de la comunidad real, inmediata en tiempo y espacio físicos, vinculada por la comunicación, interés y necesidad, se pasa a las “comunidades virtuales” —académicas, científicas,

⁵³ Sandin, *op. cit.*, p. 18.

⁵⁴ Borja García Ferrer, *op.cit.*, p. 152.

culturales, políticas, etc.— entendidas como, “grupos sociales que surgen en la red cuando un número suficiente de gente desarrolla en ella discusiones públicas [...] con tanta carga de sentimientos como para formar redes de relaciones personales en el ciberespacio”.⁵⁵ Sin embargo, en esta nueva realidad social, se muestra un abanico de identidades, máscaras o subjetividades; o, dicho de otra manera, la persona(lidad) como interlocutora se va diluyendo en el anonimato estratégico.

Esta inédita convivencialidad en las redes, más allá del aula, la familia, el espacio público y el trabajo, se rige por la indiferencia, el “individualismo y el narcisismo de masas. Bajo la ilusión de que nos acerca, la hipercomunicación digital nos aleja más del otro, consumando el aislamiento de los individuos”.⁵⁶ Entonces vivimos una “socialidad en red”, es decir, una conexión como modelo contemporáneo de sociabilidad. De otra manera, se proyectan las historias personales, grupales o corporativas en la red mediante los blogs.

La red mundial ha dado lugar a prácticas inéditas de comunicación e interrelación virtuales. Es decir: “Las redes sociales funcionan como una gran memoria, como huella, historia o biografía, de unas interacciones cambiantes que han hecho los pro-

⁵⁵ Howard Rheingold. *The Virtual Community*, p. 5.

⁵⁶ Borja García Ferrer, *op.cit.*, p. 157.

pios sujetos por los que han quedado sujetos a esas mismas redes. Todo lo que he puesto, visto y silenciado está en las redes, y ellas me convierten en un sujeto predecible y domesticable”.⁵⁷

Byung-Chul Han afirma que los internautas, usuarios de la gran red son *mónadas* autónomas conectadas en un “enjambre digital”,⁵⁸ que soporta el equilibrio de la sociedad actual.

En todo este escenario es posible identificar “un nuevo hálito en la sociedad, una reafirmación de la moral opuesta al discurso libertario engendrado por mayo del 68. El individualismo irresponsable del “primero yo” convive con otro individualismo distinto, caracterizado por una demanda y una preocupación éticas renovadas”⁵⁹. En el ciberespacio y redes hay una expresión de deseos, autonomías que implican una moral, a tal punto que “el posdeber no significa un retroceso del humanismo ético, sino su consagración sociohistórica”.⁶⁰ Hay quien ve en esto como, García Ferrer, una paradoja de la actual era “posmoralista”.

Asumimos una convivencia “real” humana y social, en la cotidianidad de la interrelación fami-

⁵⁷ Alberto Constante, *Las redes sociales. Una manera de pensar el mundo*, pp. 18-19.

⁵⁸ Byung-Chul Han. *En el enjambre*.

⁵⁹ Borja García Ferrer, *op. cit.*, p. 164.

⁶⁰ Gilles Lipovetsky, *Metamorfosis de la cultura liberal, Ética, medios de comunicación, empresa*, p. 50.

liar, institucional y organizacional (escolar-laboral), donde tiene lugar la comunicación viva, dialógica y grupal, pero también simultáneamente la extensión de una información y vinculación virtual mediante comunidades y mensajes electrónicos. Y, en un momento determinado, dada la inmediatez y eficacia comunicativa, se pondera más un mensaje colectivo y grupal virtual que antaño una comunicación oficial. La red de comunicación virtual, paradójicamente, es una realidad que se impone en hábitos y usos de millones de usuarios en el mundo. Y esos usuarios entre otros, son regularmente estudiantes, adolescentes y jóvenes quienes participan en procesos educativos e interactúan en el espacio virtual. En algunos casos de proyectos nacionales, se asume a la educación como un bien y como un derecho el cual hay que preservar. En este contexto es pertinente tener presentes las consideraciones de la UNESCO para una renovación del contrato social, con énfasis en la idea educativa. Veamos.

Nuevo contrato social para la educación

En el escenario global que tiende la Internet, prácticamente todo abarca en las sociedades humanas. La educación como proceso y sistema ha sido impactada en sus diversas esferas y niveles por los avances tecnológicos, entre ellos la IA. Así, las Naciones

Unidas a través de la UNESCO reconoce la urgencia de cambiar de rumbo y reimaginar futuros comunes, sostenibles, en las naciones y regiones del mundo. Ello ante el reto de garantizar el derecho a una educación de calidad y el aprovechamiento del potencial transformador de la educación. Para tal efecto se plantea un nuevo contrato social basado en los derechos humanos y los principios de no discriminación, dignidad humana, justicia social, respeto a la vida y la diversidad cultural; incluir una ética del cuidado y solidaridad, ratificando una educación como bien común, un derecho y un proyecto público (nacional). Para tal efecto es factible re imaginar y reinterpretar futuros compartidos en la educación, justos, equitativos y sostenibles; llevar las ideas a las prácticas sociales, para fortalecer el aprendizaje de vivir con más armonía entre comunidades y grupos humanos, así como con las diversas formas de vida y ecosistemas que aloja la Tierra. Se trata de hacer las cosas de otra manera, y para tal propósito se requiere entender, escuchar, imaginar, pensar de forma diferente; ello conduce a reexaminar ampliamente las formas actuales de pensar en la educación, el conocimiento y el aprendizaje;⁶¹ una relación triádica renovada.

⁶¹ Cfr. UNESCO, Informe de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación, pp. 200-201

Lo anterior se desprende del Informe de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación,⁶² donde se plantea un nuevo contrato para la educación, considerando cinco dimensiones. Las propuestas son las siguientes:

Pedagogías cooperativas y solidarias

Sustituir modos antiguos de exclusión y competencia individualista, para fomentar la empatía, la compasión y desarrollar las capacidades personales para el trabajo conjunto, de cara a transformarse a sí mismos y al mundo. El aprendizaje se construye mediante relaciones con los conocimientos y con la ética y el cuidado para asumirla con responsabilidad del mundo común y compartido.

Llama la atención la proyección al 2050, distanciándose previamente de las lecciones y mediciones que priorizan definiciones, para dar lugar preferentemente, a principios rectores como, a) la interconexión, la interdependencia y la solidaridad; b) la colaboración creativa y la cooperación como procesos colectivos y relacionales; aprendizajes basados en resolución de problemas y en proyectos; c) la compasión, la empatía y la solidari-

⁶² *Ibidem.*

dad deberán estar arraigadas en la forma de aprender; desaprender prejuicios.⁶³

Plan de estudios y conocimientos comunes

Establecer nueva relación entre conocimientos, capacidades y valores con la educación; dichos planes se enmarcarán en dos procesos vitales que sustentan la educación: la adquisición de conocimientos, patrimonio común de la humanidad y la creación colectiva de nuevos saberes que lleva a futuros posibles. El principio es mejorar las capacidades de los alumnos para aprender los conocimientos comunes en tanto herencia civilizatoria. Considerando las actuales condiciones planetarias, se exige reorientar el sitio que ocupa el ser humano en el mundo; tener en cuenta la desinformación y la manipulación para contrarrestarla mediante la alfabetización múltiple: científica, digital, ecológica, moral, textual. Alentar en los estudiantes el amor por la comprensión, el compromiso con la verdad, y el aprendizaje que transforma el pensamiento y actos de las personas y así cambia el mundo. También es viable cuestionar, confrontar, desvelar las estructuras de poder que discriminan a comunidades y grupos por motivos de género, identidad indígena, lengua, raza u orientación sexual.

⁶³ Cfr. UNESCO, Informe de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación, p. 202.

Los profesores y la profesión docente

Aquí queda de manifiesto que no hay tecnología alguna capaz de sustituir el requerimiento de buenos, competentes profesores humanos. La enseñanza deberá convertirse en cambio, en una labor profesional colaborativa para garantizar aprendizajes significativos priorizando el trabajo en equipo.

Particularmente las universidades y la educación superior deberán imaginar configuraciones institucionales inéditas que faciliten la investigación y producción del conocimiento en toda profesión. A su vez, considerar la participación de maestros en el debate educativo público, el diálogo y la política universitaria, como líderes e informantes de calidad en dichos debates.⁶⁴

Protección y transformación de las escuelas

A pesar de las deficiencias y limitaciones, las escuelas como entornos de aprendizaje son esenciales en los ecosistemas educativos; su potencial, más allá de la infraestructura material y organizacional, es humano eminentemente; posibilita y fomenta redes de aprendizaje, reflexión e innovación. Hoy en día las tecnologías digitales como herramientas, son

⁶⁴ *Ibidem*, pp. 204-205.

esenciales y prácticas en la mejora de la creatividad y la comunicación. Con vistas al 2050, los principios a considerar para guiar el diálogo y la acción educativa son: oportunidades educativas de calidad para todos, en las diversas etapas de la vida; los ecosistemas educativos vinculan los sitios naturales construidos y virtuales del aprendizaje, priorizando las plataformas de acceso y código abierto; la educación como un derecho y un bien común. Es factible, pensando en el futuro mediano (2050) promover y exigir un derecho al aprendizaje, como al de información, a la conectividad, al conocimiento y a la cultura.⁶⁵

En este escenario es preciso considerar que gran parte del futuro de la educación elemental depende de la labor realizada en las universidades, y viceversa. Por tanto, es deseable que “las universidades encuentren formas nuevas y más impactantes de educar a los niños y jóvenes, y que se impliquen más en la educación de los adultos. La enseñanza superior es, por definición, un lugar de diálogo intergeneracional y transformador [...], sin una educación superior sólida, autónoma, creíble e innovadora, será imposible construir el contrato social de la educación”.⁶⁶

Para transitar en este sentido es preciso ponderar las acciones de gobierno en sus niveles varios, desde la perspectiva de promover una

⁶⁵ Cfr. Informe de la Comisión Internacional..., *op. cit.*, pp. 204-205.

⁶⁶ *Ibidem*, p. 210.

amplia participación hacia el cambio, alentando la creación de capacidades que regulen adecuada y óptimamente la educación del futuro. El Informe alude a la capacidad de incorporar a la juventud en la construcción de un contrato social nuevo en la educación del futuro. Ello también implica una transformación de la cultura educativa como procesos de construcción (cognitiva) conjunta de intereses y saberes en un contexto de nuevas ideas. Lo anterior implica cómo aprendemos y enseñamos, mediante un diálogo siempre vivo en comunidades. No se puede soslayar el acceso y presencia a la tecnología y a Internet, que incrementan y potencian la colaboración y trabajo en grupos y redes, sin precedentes entre los agentes educativos y los procesos enseñanza aprendizaje, presencial y virtual. En breve, se destaca la unión en torno al conocimiento, la ciencia y el aprendizaje en busca de soluciones ante el reto de futuros educativos, inéditos y prometedores. Y, en tal escenario emerge y se estaciona paulatinamente en el ser social, la IA como una aliada, pero también como un potencial riesgo de consecuencias inimaginables.

Reflexiones finales

Análoga a las revoluciones científica e industrial, ahora la digital está cambiando no sólo costumbres

y comportamientos individuales y grupales de la humanidad, actitudes y tradiciones, incluso también hábitos en el hacer y pensar, reflexionar. Su influencia en diversos ámbitos, entre ellos el educativo, es innegable y, al parecer, irreversible. Los dispositivos tecnológicos irrumpen incluso en el espacio privado de los usuarios, dando seguimiento a sus búsquedas y requerimientos de entretenimiento, información y comunicación. Así, como en su época los *mass media* escribieron toda una época en la cultura mundial, ahora la revolución digital viene trastocando todo lo que toca, y su expresión cotidiana se tiene ahora en el "Internet de las cosas", a grado tal que la era digital por el momento (casi) todo lo abarca y ¿resuelve? Al menos esa es la pretensión de la Inteligencia Artificial que, en los hechos de los algoritmos, en cuanto a la capacidad de almacenamiento de información y patrones de búsqueda de contenidos, equivale a la esquiva y limitada memoria humana, precisamente afectada por dispositivos como los *Smartphone*; las capacidades cognitivas humanas se ven afectadas y se comienzan a apreciar en las poblaciones escolares, como lo muestra en sus investigaciones Marian Rojas Estapé.

La presencia entonces de Internet como herramienta en los procesos educativos es favorable, en tanto que la herramienta y recurso de la IA en los procesos de aprendizaje e investigación, está en el filo de lo aceptable y ponderable, como de

la falsedad o alteración de contenidos producidos, no por el ingenio y prodigio humanos, sino por el almacenamiento de millones de datos (tal es el proyecto Big Data), acórdemente organizados y previstos para brindar respuestas conforme a las circunstancias, mediante el ChatGPT, por ejemplo. Podría ser válido el recurso y su desmedido uso, pero resta por repensar las implicaciones éticas y morales; sobre todo estimando la procedencia del interés privado del mercado de la IA, frente a *la res pública* que implican las culturas y sociedades que conforman los millones de internautas, usuarios de la red global que dominan las plataformas digitales y redes sociales.

En el caso de la educación, atestiguamos un cambio silente pero contundente, que puede contribuir al desarrollo cultural, educativo e intelectual de las sociedades humanas, pero también a una especie de retroceso e involución; sobre todo estimando a las nuevas generaciones denominadas nativos digitales. Por lo anterior resulta relevante, más allá de la procedencia de un organismo como la UNESCO, la propuesta de pensar y ejecutar un Nuevo Contrato para la Educación en el contexto de la actual revolución digital. Correspondería a cada Estado nacional, en todo caso, y en el marco de sus universidades, discutir estos planteamientos como posibilidad efectiva, más que discursiva; adecuando las políticas públicas en esta materia a las necesidades y requerimientos

de las comunidades de aprendizaje. Pensar en las problemáticas que derivan del recurso y su abuso, de las plataformas digitales constituye en sí mismo un avance, para no cerrar los ojos a la comprensión y explicación de un fenómeno cibernético, como la IA, que impacta la cultura y el lenguaje de los pueblos, las maneras de actuar y proceder digitalmente de los estudiantes y ciudadanos, de la población entera desde infantes a adultos mayores. La IA puede mirarse como la nueva caja de Pandora, cuyas sorpresas comienzan a aflorar en la vida cotidiana, afianzando la cibercultura del siglo XXI.

Bibliografía

- AFP, "Preparan la Unión Europea y EU código de conducta sobre inteligencia artificial", *La Jornada*, consultado el 10 de junio 2023.
- Bárcenas Patiño, Everardo, "En pañales la IA en México en nivel institucional: experto", consultado el 23 de mayo de 2025.
- Baricco, A. *The Game*, Anagrama, Barcelona, 2019.
- Bauman, Z. Zygmunt Bauman, "Las redes sociales son una trampa", en *El País*, 9 de enero 2016.
- Castellanos, N., *Neurociencia del cuerpo. Cómo el organismo esculpe el cerebro*, Kairós, Barcelona, 2022.
- Chul Han B., *En el enjambre*, Herder, Barcelona. Consenso de Beijing sobre Inteligencia Artificial y Educación, 2014, consultado el 23 de mayo de 2025.

- Comisión Europea. Libro blanco sobre la inteligencia artificial-un enfoque europeo orientado a la excelencia y la confianza, consultado el 23 de mayo de 2024.
- Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación, Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación, consultado el 23 de mayo de 2025.
- Constante, A., *Las redes sociales. Una manera de pensar el mundo*, Sin Nombre, 2013.
- García Ferrer, B. "La crisis de la sociabilidad en el "cibespacio". Hacia un nuevo paradigma de moralidad", en *La silicolonización de la subjetividad. Reflexiones en la nube*, en Alberto Constante y Ramón Chaverry, Navarra-UNAM, 2020.
- Jarquín Ramírez, Mauro. "Consideraciones urgentes sobre inteligencia artificial y educación", consultado el 24 de mayo de 2024.
- Jurado, Javier, "La atracción de la Metaverna. Zuckerberg, Platón y Morfeo", consultado el 24 de abril de 2025.
- Lipovetsky, Gilles, *Metamorfosis de la cultura liberal. Ética, medios de comunicación, empresa*, Anagrama, Barcelona, 2003.
- Maldonado Arellano, Pavel, "Amenazas en la era digital: ¿la virtualidad del peligro o el peligro de la virtualidad?", en *La silicolonización de la subjetividad. Reflexiones en la nube*, Alberto Constante y Ramón Chaverry, Ediciones Navarra-UNAM, 2020.
- Martínez Torrijos, Reyes. "Urgente debatir en torno a ética e inteligencia artificial: especialistas", en *La Jornada*, consultado el 24 de junio de 2024.
- Observatorio de Ética en Inteligencia Artificial de Cataluña, *Inteligencia artificial, ética y sociedad. Una mirada*

- y discusión a través de la literatura especializada y de opiniones expertas, Universitat de Girona, 2021, pp. 7-8, consultado el 23 de mayo de 2024.
- Pérez de Pablos, Susana, "El inevitable uso del ChatGPT por los estudiantes", consultado el 4 de mayo de 2023.
- Pérez Escoda, Ana, *Alfabetización mediática, TIC y competencias digitales*, uoc, Barcelona, 2017
- Pollan, Michael, "La comunidad científica debate una nueva forma de entender el reino vegetal", en *El Estado Mental*, núm. 5, noviembre de 2014.
- Rheingold, H., *The Virtual Community*, Reading Harper, 1994.
- Ríos Aviña, C. "De las TIC a la inteligencia artificial: los cambios en la educación del siglo XXI", Alberto Constante y Ramón Chaverry (coords.), *La silicolonización de la subjetividad. Reflexiones en la nube*, Ediciones Navarra-UNAM, 2020.
- Rojas Estapé, Marian, *Recupera tu mente, reconquista tu vida*, Espasa, Barcelona, 2024.
- Salvador Benítez, J.L. y Hilda Vargas Cancino, *ODS y Universidad. Educación de calidad, inclusión y soberanía alimentaria*, Dykinson, Madrid, 2023.
- Sandin, E., *La inteligencia artificial o el desafío del siglo. Anatomía de un antihumanismo radical*, Caja Negra, Bs. As, 2020.
- Sigman, Mariano y Santiago Bilinkis, *Artificial. La nueva inteligencia y el contorno de lo humano*, Penguin Random House, Barcelona, 2024.
- Sloterdijk, P., *En el mundo interior del capital. Para una teoría filosófica de la globalización*, Siruela, Madrid, 2007.
- Suzuki, Shoko; "La transformación humana (Hx) en la era de la IA y los retos de la educación a través del debate poshumano", en *Teoría de la Educación. Revista*

Interuniversitaria, vol. 36, núm. 2, 2024, consultado el 13 de mayo de 2025.

UNESCO, Informe de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación, 2022, consultado de 23 de mayo de 2024.

Vargas Aguilar, Simón, "Pacto educativo global", en *La Jornada*, consultado en 23 de mayo de 2024.

III

Educación superior e inteligencia artificial: sus desafíos en la formación universitaria

Alfredo Ángel Ramírez Carbajal

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1712-7855>

Arturo Enrique Orozco Vargas

ORCID: [HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-2241-4234](https://orcid.org/0000-0002-2241-4234)

Índice
Introducción
I
II
III
IV
Consideración

Introducción

En los últimos años, la inteligencia artificial (IA) se ha convertido en un componente transformador dentro de la educación superior, impactando de forma directa los procesos de aprendizaje, evaluación, docencia y gestión institucional. Su capacidad para personalizar la formación universitaria, adaptándose a las necesidades particulares de los estudiantes, promete mejorar la eficacia pedagógica y administrativa. No obstante, esta integración también trae consigo desafíos filosóficos, éticos y pedagógicos que requieren atención crítica.

Por ejemplo, Chan (2023) desarrolló un *IA Ecological Education Policy Framework* para universidades en Hong Kong, identificando dimensiones pedagógica, de gobernanza y operacional como esenciales para regular el uso de tecnologías de generación

de texto. Este estudio subraya la urgencia de que las instituciones adopten políticas que garanticen transparencia, responsabilidad y seguridad en el uso de la IA en tareas académicas.¹

Un área particularmente delicada es la integridad académica, especialmente en el contexto del uso de herramientas generativas de IA. En un análisis de alcance realizado por los autores Moya, Eaton y Pethrick (2024), se identifican implicaciones éticas del uso de IA en educación superior: desde su uso indebido para hacer trampa hasta su uso legítimo como soporte al aprendizaje, pasando por cuestiones de equidad, diversidad e inclusión.²

Las preocupaciones relacionadas con la privacidad de los datos, la vigilancia institucional y los sesgos algorítmicos aparecen también como temas recurrentes. En el capítulo “Ethics and Privacy in AI Education: Prospects and Challenges in Higher Education” (2025), se examinan retos como la transparencia de los algoritmos, la rendición de cuentas, la seguridad de los datos y la autonomía estudiantil, especialmente para poblaciones vulnerables o subrepresentadas.³

¹ Cecilia Ka Yuk Chan. *Building an AI Ecological Education Policy Framework for Hong Kong Universities in the Generative AI*, p. 8, [en línea].

² M. Moya, S. E. Eaton y H. Pethrick. “Academic Integrity and Artificial Intelligence in Higher education (HE) contexts: A Rapid Scoping Review”, en *Journal of Academic Ethics*, p. 12, [en línea].

³ A. Raja y M. Junaïd. “Ethics and Privacy in AI Education: Prospects and Challenges in Higher Education”, en M. J. Lee y S. Kumar (eds.), *Artificial Intelligence in Education: Emerging Ethical Issues*, pp. 215-234, 2025, [en línea].

Asimismo, el debate filosófico juega un rol fundamental en la formación universitaria al abordar cuestiones de justicia, equidad y responsabilidad institucional. Por ejemplo, Fu (2024) propone características claves para una IA centrada en humanos (“Human-Centered IA”) en la educación, destacando la equidad, la privacidad, la no maleficencia y la autonomía como principios éticos centrales.⁴

En forma puntual, la IA en la educación superior ofrece grandes oportunidades para mejorar la calidad, la personalización y la eficiencia. Sin embargo, también presenta desafíos que no pueden soslayarse: la integridad académica, la privacidad, la gobernanza, el sesgo algorítmico, y la formación ética del profesorado y los estudiantes. Para que la implementación de la IA refuerce la formación universitaria, es imprescindible que las instituciones adopten marcos éticos, políticas inclusivas y procedimientos transparentes que aseguren que los principios de equidad, privacidad y responsabilidad no queden comprometidos.

⁴S. Fu. “Characteristics of Human-Centered AI in Education”, en *Discover Education*, pp. 1-14, 2024, [en línea].

Educación superior e IA

Conceptualización

La IA en la educación superior se entiende como la capacidad de un sistema informático para realizar tareas que normalmente requieren inteligencia humana, tales como aprendizaje, razonamiento y autocorrección.⁵ Su desarrollo histórico en el ámbito educativo ha seguido un camino notable. En la década de 1950, los primeros sistemas de tutoría ofrecían retroalimentación básica a los estudiantes, mientras que en los años 80 surgieron los sistemas de tutoría inteligente, que permitieron interacciones más dinámicas entre estudiantes y computadoras.⁶

Con el avance del aprendizaje automático y del procesamiento del lenguaje natural, se introdujeron plataformas de aprendizaje adaptativo capaces de personalizar la educación según el desempeño de cada estudiante.⁷

Este desarrollo no solo refleja avances tecnológicos, sino también un cambio en la concepción del aprendizaje universitario, en el que la IA se perfila como mediadora activa en lugar de asistente pasiva.⁸

⁵ R. Luckin, *et al.* *Intelligence Unleashed: An Argument for AI in Education*, p. 14.

⁶ Cecilia Ka Yuk Chan, *op. cit.*, p. 55.

⁷ TechTrends. *AI Applications in Higher Education: Learning Analytics and Adaptive Systems*. p. 1020. TechTrends, pp. 1012-1025, 2025, [en línea]

⁸ M. G. Gómez-Zermeño y L. Alemán de la Garza, "Facilitator or Hindrance?"

Sin embargo, este cambio genera interrogantes sobre la dependencia de los estudiantes de soluciones automatizadas y la posible reducción en el desarrollo del pensamiento crítico y la autonomía.⁹ Esto sugiere la necesidad de un enfoque equilibrado que combine las ventajas de la IA con la formación integral del estudiante.

La IA en procesos educativos

Las aplicaciones de la IA en la educación superior son diversas y tienen un impacto significativo en la experiencia educativa. La personalización del aprendizaje permite que los contenidos y actividades se adapten a las necesidades de cada estudiante, incrementando la motivación y potencialmente mejorando el rendimiento académico.¹⁰

La automatización de evaluaciones constituye otro ámbito relevante. Los sistemas de IA pueden calificar exámenes y tareas de manera rápida y eficiente, reduciendo la carga administrativa del profesorado.

The impact of AI on University Students' Higher-Order Thinking Skills in Complex Problem Solving", en *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, p. 14, [en línea].

⁹ *Ibidem*, p. 23.

¹⁰ L. Sun y J. Chen. *The Role of Generative AI in Promoting Reflective Learning Among University Students*, p. 12.

No obstante, esto plantea interrogantes sobre la validez y confiabilidad de estas evaluaciones, ya que no todo aprendizaje puede cuantificarse objetivamente, especialmente aspectos como creatividad y pensamiento crítico.¹¹

Asimismo, la IA puede favorecer la inclusión y accesibilidad en la educación superior. Tecnologías como el reconocimiento de voz, la traducción automática y asistentes virtuales facilitan el aprendizaje de estudiantes con discapacidades o barreras lingüísticas, contribuyendo a democratizar el acceso educativo. No obstante, persisten desafíos en cuanto a la equidad de acceso a estas herramientas.¹²

Desafíos de la IA en la educación

A pesar de los beneficios, la integración de la IA en la educación superior presenta desafíos importantes. Uno de ellos es la disminución del pensamiento crítico y la dependencia tecnológica, que puede limitar la capacidad de los estudiantes para evaluar información de manera autónoma y tomar decisiones fundamentadas.¹³

¹¹ C. López-Berlanga et al., *Perceptions of Artificial Intelligence in Higher education: Students' and Faculty's Ethical Concerns in Peru*, p. 23.

¹² Clausius Press. "AI for Inclusion in Higher Education: Opportunities and Risks", en *Education and Information Technologies*, [en línea].

¹³ Z. Di Jiao, & X. Li. "Artificial Intelligence in Higher Education: Applica-

La privacidad y la ética en el uso de datos constituyen otro desafío crítico. La personalización del aprendizaje requiere recolectar grandes volúmenes de información sobre los estudiantes, lo que plantea preguntas sobre su protección y uso ético. Las instituciones deben establecer políticas y marcos normativos sólidos para garantizar la privacidad y la autonomía de los estudiantes.¹⁴

Finalmente, la preparación docente y la gobernanza institucional son aspectos centrales para implementar la IA de manera responsable. Los docentes necesitan formación tanto en competencias técnicas como en alfabetización ética y digital, mientras que las universidades deben establecer marcos de políticas claras que regulen el uso de la IA en la enseñanza y evaluación.¹⁵

En suma, la IA en la educación superior ofrece oportunidades significativas para mejorar la calidad, personalización e inclusión en la formación universitaria. No obstante, su implementación requiere un enfoque ético, crítico y pedagógicamente equilibrado, que asegure el desarrollo de competencias esenciales en los estudiantes mientras se mitigan los riesgos asociados con la dependencia tecnológica, la privacidad y la equidad.

El contexto ético

tions and Challenges", en *TechTrends*, pp. 521-534, [en línea].

¹⁴ A. Raja y M. Junaïd, *op. cit.*, pp. 215-234.

¹⁵ Cecilia Ka Yuk Chan, *op. cit.*, p. 15.

IA y su relación con la ética

La ética proporciona un marco crítico esencial para abordar las implicaciones del uso de la IA en la educación superior. Entre los principios éticos más relevantes se encuentra el principio de justicia, que exige un acceso equitativo a las tecnologías educativas y busca eliminar sesgos que puedan afectar a grupos marginados.

La justicia no solo implica igualdad en el acceso, sino también una evaluación continua de cómo estas tecnologías impactan de manera distinta a diversos grupos de estudiantes. Este enfoque debe aplicarse tanto a la distribución como al diseño y funcionamiento de los sistemas de IA, asegurando que no perpetúen desigualdades existentes en el sistema educativo.¹⁶

Otro principio fundamental es el de beneficencia, que subraya la responsabilidad de las instituciones educativas de utilizar la IA de forma que promueva el bienestar de todos los estudiantes.

La IA tiene el potencial de personalizar el aprendizaje, adaptándose a necesidades individuales y mejorando los resultados educativos; sin embargo, esta personalización debe implementarse sin comprometer la calidad de la enseñanza ni la integridad de la información que reciben los estu-

¹⁶ Raja y Junaid, *op. cit.*, p. 12.

diantes. Surge así la pregunta de si las herramientas de IA realmente benefician a todos por igual o si refuerzan disparidades existentes, lo que subraya la necesidad de que las universidades reflexionen sobre los valores que desean promover mediante la tecnología.¹⁷

El principio de autonomía es también vital, ya que respeta la capacidad de los estudiantes para tomar decisiones informadas sobre su aprendizaje. La IA debe diseñarse para empoderar a los estudiantes, permitiéndoles ejercer control sobre sus experiencias educativas en lugar de convertirlos en consumidores pasivos de contenido. La implementación de interfaces transparentes y accesibles, que informen sobre el uso de datos y las decisiones que afectan el aprendizaje, resulta esencial para fomentar esta autonomía¹⁸.

La ética en la toma de decisiones con IA

La ética juega un papel central en la toma de decisiones relacionadas con la implementación de IA en las instituciones educativas. Estas decisiones abarcan desde el desarrollo de políticas de uso de datos

¹⁷ Sun y Chen, *op. cit.*, p. 14.

¹⁸ Y. Zhang y Q. Wang, "Artificial Intelligence in Higher Education: Teachers' Readiness, Challenges, and Strategies", en *Frontiers in Education*, 2024, p. 23, [en línea].

hasta la selección de herramientas tecnológicas que se alineen con los valores institucionales.

Por ejemplo, es crucial que la elección de tecnologías considere no solo su eficacia, sino también sus implicaciones éticas y sociales, actuando la ética como una brújula que guía a las universidades en la adopción de sistemas que sean efectivos y respetuosos de los principios fundamentales.¹⁹

El proceso de implementación de la IA debe ser inclusivo, involucrando a educadores, estudiantes, familias y otros actores relevantes. Esta colaboración asegura que las decisiones reflejen las necesidades y preocupaciones de la comunidad educativa, generando un entorno en el que todas las voces sean escuchadas y valoradas.²⁰

La transparencia es un componente esencial de la ética en la adopción de IA. Las instituciones deben comunicar de manera clara cómo funcionan los algoritmos y qué datos se recopilan de los estudiantes. Esto no solo genera confianza, sino que permite a docentes y estudiantes comprender las limitaciones y potencialidades de las herramientas, facilitando la adopción responsable y reflexiva de estas tecnologías.²¹

¹⁹ Raja y Junaid, *op. cit.*, p. 12.

²⁰ López-Berlanga, *et al.*, *op. cit.*, p.13.

²¹ Rossi y Mustapha, *op. cit.*, p. 11.

Desafíos éticos en la educación superior

Con la integración de la IA en la educación superior surgen desafíos éticos significativos. La privacidad de los datos constituye uno de los principales problemas, ya que las plataformas de IA recopilan grandes volúmenes de información sobre los estudiantes. Esto plantea la necesidad de equilibrar la personalización del aprendizaje con la obligación de proteger la privacidad de los usuarios.

La implementación de políticas robustas de protección de datos es esencial para garantizar la seguridad y el bienestar de los estudiantes.²²

Asimismo, la ausencia de medidas adecuadas puede derivar en violaciones de la privacidad con repercusiones negativas sobre la reputación institucional y la confianza de los estudiantes. Por ello, los protocolos de manejo de datos deben cumplir con las normativas legales y reflejar un compromiso ético genuino con los derechos de los estudiantes.²³

Otro desafío relevante son los sesgos algorítmicos. Si los algoritmos de IA no se diseñan ni supervisan cuidadosamente, pueden perpetuar o amplificar desigualdades existentes, generando decisiones injustas que afectan la equidad en el acceso educativo. La ética exige que las instituciones reconozcan

²² Raja y Junaaid, *op. cit.*, p. 23.

²³ Zhang y Wang, *op. cit.*, p. 21.

estos riesgos e implementen medidas para mitigarlos, como auditorías periódicas y monitoreo continuo de los sistemas.²⁴ Finalmente, la falta de transparencia en los algoritmos puede erosionar la confianza en las herramientas de IA.

Las instituciones deben explicar cómo se toman las decisiones automatizadas y asegurar que estas explicaciones sean comprensibles para todos los involucrados. Sin esta transparencia, los estudiantes y docentes podrían dudar en adoptar tecnologías que, aunque beneficiosas, no se entienden completamente, dificultando la creación de una cultura de innovación educativa.²⁵

La relación entre ética, IA y educación

Su significación en el currículo educativo

La integración de la ética en el currículo de la educación superior es fundamental para el desarrollo del pensamiento crítico, especialmente en un contexto donde la IA tiene un papel cada vez más predominante. La ética proporciona elementos esenciales para cuestionar y reflexionar sobre las implicaciones éticas y sociales de la IA en los entornos educativos.

²⁴ Sun y Chen, *op. cit.*, p.15.

²⁵ M. Moya, S. E. Eaton y H. Pethrick, H. "Academic Integrity and Artificial Intelligence in Higher Education Contexts: A Rapid Scoping review", en *Journal of Academic Ethics*. Advance online publication. p. 15, 2024, [en línea].

A medida que los estudiantes se enfrentan a decisiones impulsadas por algoritmos, el pensamiento crítico se convierte en una habilidad clave para evaluar y comprender los impactos de estas tecnologías tanto en su aprendizaje como en la sociedad.²⁶

La capacidad de analizar críticamente los efectos de la IA permite a los estudiantes identificar sesgos en los sistemas automatizados, ayudándoles a comprender cómo estos sesgos pueden influir en sus propias experiencias educativas. Por ello, surge la pregunta: ¿cómo pueden las instituciones garantizar que sus estudiantes desarrollen competencias de pensamiento crítico que les permitan navegar un panorama tecnológico complejo? Una respuesta posible es la inclusión de cursos de ética que aborden estos temas de manera específica, promoviendo un análisis riguroso y reflexivo.²⁷

Además, la ética aporta fundamentos teóricos para el diálogo sobre cuestiones fundamentales del aprendizaje. Aunque la IA tiene el potencial de personalizar la educación, también plantea desafíos respecto a la definición misma de aprendizaje.

Surge así la pregunta: ¿es el aprendizaje un proceso meramente mecánico de adquisición de información, o debe involucrar un compromiso

²⁶ Raja y Junaïd, *op. cit.*, p. 16.

²⁷ Gómez-Zermeño y Alemán de la Garza, *op. cit.*, p. 17.

más profundo con el pensamiento crítico y la reflexión? Este cuestionamiento es vital para formar ciudadanos responsables y capacitados para participar en una sociedad fuertemente influida por la tecnología.²⁸

Implicaciones éticas

Integrar debates éticos sobre IA en la enseñanza requiere metodologías pedagógicas que promuevan la reflexión y el análisis crítico. Estrategias como el uso de estudios de caso, debates estructurados y simulaciones permiten a los estudiantes explorar escenarios éticos relacionados con la IA. Estas metodologías no solo fomentan el pensamiento crítico, sino que también facilitan un aprendizaje activo en el que los estudiantes participan continuamente en la discusión de los desafíos éticos.²⁹

Por ejemplo, al presentar un caso sobre el uso de un algoritmo en la evaluación estudiantil, los educadores pueden alentar a los alumnos a discutir las implicaciones éticas de dicho sistema. Esto no solo facilita una comprensión más profunda de la tecnología, sino que también desarrolla habilidades para abordar problemas complejos de manera crítica y reflexiva.

²⁸ R. Luckin, *et al.* Intelligence Unleashed: An Argument for AI in Education, p. 28.

²⁹ Chan, *op. cit.*, p. 16.

La pregunta que se plantea es cómo diseñar actividades que informen y, al mismo tiempo, involucren emocionalmente a los estudiantes en el debate ético. La creación de un entorno de aula que valore opiniones diversas y fomente el debate resulta esencial para lograr este objetivo³⁰.

Asimismo, la implementación de proyectos de colaboración, donde los estudiantes investiguen y presenten hallazgos sobre las implicaciones éticas de la IA, constituye una metodología efectiva. Este enfoque no solo promueve el trabajo en equipo, sino que también permite explorar diferentes perspectivas sobre un mismo problema, enriqueciendo el análisis ético.³¹

La formación de educadores

La capacitación docente es un componente crítico para abordar la ética y la IA de manera efectiva en el aula. Los educadores deben contar con un conocimiento sólido sobre tecnologías de IA y, a la vez, una comprensión profunda de sus implicaciones éticas. Esto implica que los programas de formación docente incluyan contenidos que integren ética y tecnología, preparando a los futuros educadores para

³⁰ Rossi y Mustapha, *op. cit.*, p. 23.

³¹ Sun y Chen, *op. cit.*, p. 25.

guiar a sus estudiantes en el análisis crítico de la IA en la educación.³²

Un enfoque eficaz puede ser la formación continua de docentes mediante talleres y seminarios que aborden las intersecciones entre ética y tecnología. Esto actualiza sus conocimientos y les proporciona herramientas para facilitar discusiones críticas en el aula. Surge la pregunta de cómo garantizar que los educadores se sientan preparados y seguros para abordar temas éticos complejos relacionados con la IA. Una posible solución es la creación de redes de apoyo entre docentes, en las que compartan experiencias y estrategias para enfrentar estos desafíos.³³

Además, es fundamental que los educadores reciban formación sobre cómo incorporar el pensamiento crítico en sus metodologías de enseñanza. Esto incluye no solo contenido ético, sino también estrategias para fomentar un entorno de aprendizaje en el que los estudiantes se sientan cómodos cuestionando y debatiendo sobre los impactos de la IA en sus vidas y en la sociedad. Sin esta preparación, los docentes podrían sentirse insuficientemente capacitados para tratar estos temas, limitando la efectividad de la enseñanza ética en el contexto de la IA.³⁴

³² Moya, Eaton y Pethrick, *op. cit.*, p. 16.

³³ Raja y Junaïd, *op. cit.*, p. 23.

³⁴ Gómez-Zermeño y Alemán de la Garza, *op. cit.*, p. 15.

Alineación con el Objetivo de Desarrollo Sostenible

El cumplimiento del objetivo

La IA tiene el potencial de transformar la educación superior, contribuyendo al cumplimiento del Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4, que busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad. La IA puede facilitar el acceso a recursos educativos personalizados y adaptativos, permitiendo que cada estudiante aprenda según su propio ritmo y estilo de aprendizaje. Estudios recientes indican que la implementación de sistemas de IA en entornos educativos mejora el rendimiento académico al ofrecer apoyo individualizado adaptado a las necesidades de cada alumno.³⁵

No obstante, esta tecnología también plantea retos importantes, como la brecha digital, que podría acentuarse si no se asegura el acceso equitativo a las herramientas tecnológicas necesarias. Surge entonces la pregunta: ¿cómo se pueden implementar sistemas de IA que sean inclusivos y equitativos?

Una respuesta posible radica en políticas que fortalezcan la infraestructura educativa y la capacitación docente para el uso efectivo de estas herramientas, asegurando que lleguen a estudiantes de todos los contextos socioeconómicos.³⁶

³⁵ Rossi y Mustapha, *op. cit.*, p. 7220.

³⁶ Chan, *op. cit.*, p. 23.

Asimismo, la integración de la IA debe fomentar el aprendizaje crítico y la participación activa de los estudiantes. Esta tecnología no debe ser vista únicamente como un instrumento de eficiencia, sino como un medio para enriquecer el proceso educativo y preparar a los estudiantes para ser ciudadanos informados y responsables en un mundo digitalizado.³⁷

Un enfoque ético en el uso de la IA

La gestión responsable de la IA en la educación requiere la implementación de políticas éticas que guíen su utilización. Esto implica establecer marcos regulatorios que aseguren la privacidad de los datos de los estudiantes y la transparencia en el funcionamiento de los sistemas algorítmicos. La creación de políticas claras sobre cómo se recopilan, almacenan y utilizan los datos resulta esencial para generar confianza en estas tecnologías.³⁸

Es indispensable que las instituciones involucren a todas las partes interesadas, incluidos estudiantes, educadores y familias, para garantizar que se reflejen diversas perspectivas y necesidades.

³⁷ Di Jiao y Li, *op. cit.*, pp. 521-534.

³⁸ Raja y Junaid, *op. cit.*, pp. 215-234.

La pregunta que surge es: ¿qué tipo de políticas son necesarias para asegurar una implementación ética de la IA en la educación? Las respuestas incluyen auditorías periódicas de los sistemas de IA y formación continua de los docentes en ética y tecnología, fomentando una cultura de responsabilidad compartida.³⁹

Además, promover la educación en ética digital permite que los estudiantes comprendan y naveguen de manera crítica por el entorno de la IA en su vida cotidiana, fortaleciendo su capacidad de uso consciente y responsable de la tecnología.⁴⁰

La responsabilidad social en el uso de la IA

La implementación de la IA en la educación superior conlleva una responsabilidad social considerable. La manera en que se utilice esta tecnología puede influir profundamente en la formación de ciudadanos éticos y responsables. Por ello, las instituciones deben considerar no solo los beneficios inmediatos de la IA, sino también sus impactos a largo plazo en la sociedad. La pregunta central es: ¿cómo puede la educación utilizar la IA para fomentar una sociedad más justa y equitativa?⁴¹

³⁹ Zhang y Wang, *op. cit.*, p. 35.

⁴⁰ Sun y Chen, *op. cit.*, p. 46.

⁴¹ Gómez Zermeño y Alemán de la Garza, *op. cit.*, p. 27.

Promover el pensamiento crítico y la conciencia social entre los estudiantes es esencial para que comprendan las implicaciones éticas y sociales de la tecnología. Esto implica un enfoque que combine alfabetización digital con educación sobre justicia social, derechos humanos y sostenibilidad en el contexto de la IA. De este modo, los estudiantes no solo serán consumidores de tecnología, sino también creadores de soluciones que respondan a las necesidades de sus comunidades.⁴²

En síntesis, la alineación de la IA con el ODS 4 requiere un enfoque integral que combine ética, responsabilidad social e inclusión, beneficiando a los estudiantes y contribuyendo a la construcción de una sociedad más informada y equitativa.⁴³

Desafíos y oportunidades

La intersección de la IA y la ética plantea desafíos y oportunidades significativas para la educación superior en el siglo XXI. En un contexto en el que la IA revoluciona los métodos de enseñanza y aprendizaje, es esencial que las instituciones no solo adopten estas tecnologías, sino que integren un enfoque ético y filosófico en su uso. Esta integración es clave

⁴² López Berlanga, *et al.*, *op. cit.*, p. 29.

⁴³ Raja y Junaid, *op. cit.*, p. 52.

para preparar a los estudiantes para un futuro en el que la tecnología jugará un papel central en casi todos los ámbitos de la vida.⁴⁴

Un aspecto crucial es desarrollar competencias críticas en los estudiantes. La IA, aunque ofrece personalización del aprendizaje y mejora de resultados, también conlleva riesgos relacionados con la privacidad, la manipulación de datos y la perpetuación de sesgos algorítmicos. Por ello, los educadores deben enseñar a los estudiantes no solo a utilizar estas herramientas, sino a cuestionar y reflexionar sobre su uso ético y responsable, preparándolos para ser ciudadanos informados y activos en la construcción de un futuro socialmente responsable.⁴⁵

Además, la educación debe trascender la mera transmisión de conocimientos técnicos. Un enfoque integral que incluya los principios y normas relacionados con la ética permite a los estudiantes comprender el contexto amplio de sus decisiones y acciones en un mundo digitalizado. Preguntas como, “¿qué significa actuar éticamente en un mundo mediado por IA?” y “¿cómo garantizar que la tecnología beneficie a todos y no solo a unos pocos?” deben formar parte del discurso académico y social.⁴⁶

⁴⁴ Luckin, *et al.*, *op. cit.*, p. 59.

⁴⁵ Rossi y Mustapha, *op. cit.*, pp. 7211-7230.

⁴⁶ Raja y Junaid, *op. cit.*, p. 45.

En consecuencia, una de las tareas fundamentales de la educación superior es integrar la IA y la ética de manera coherente y significativa. Solo así se preparará a las futuras generaciones para enfrentar los desafíos complejos de un mundo donde tecnología y humanidad están estrechamente vinculadas.

Las instituciones educativas tienen la responsabilidad de liderar esta transformación, formando profesionales competentes y ciudadanos éticos comprometidos con la justicia social y el bienestar común.⁴⁷

Los desafíos en la educación superior con relación a la IA *Dimensiones*

La IA está transformando rápidamente el panorama de la educación superior, ofreciendo oportunidades para personalizar el aprendizaje y mejorar la eficacia pedagógica.⁴⁸ Sin embargo, la integración de la IA en la educación universitaria plantea desafíos complejos que requieren un análisis profundo de las dimensiones políticas, sociales y éticas involucradas. La política educativa juega un papel crucial en la regulación del uso de la IA, ya que las decisiones

⁴⁷ Gómez-Zermeño, *op. cit.*, p. 46.

⁴⁸ R. Luckin, *et al.*, *Intelligence Unleashed: An Argument for AI in Education*, 2021.

gubernamentales impactan directamente en la forma en que estas tecnologías se implementan en las aulas.⁴⁹ La ausencia de políticas claras y coherentes puede derivar en un uso desigual y potencialmente perjudicial de la IA, perpetuando las desigualdades existentes en el acceso a la educación.⁵⁰ Por ello, se necesita examinar cómo las políticas educativas actuales influyen en la adopción de la IA, así como en la promoción de un uso ético y equitativo de estas herramientas en el entorno universitario.

Contexto histórico

La evolución de la IA en la educación superior ha sido gradual, comenzando con herramientas educativas simples y avanzando hacia sistemas complejos de aprendizaje automatizado. Durante las últimas décadas, los gobiernos han reconocido el potencial de la IA para transformar la enseñanza y el aprendizaje. Iniciativas históricas como la introducción de computadoras en las aulas durante las décadas de 1980 y 1990 sentaron las bases para la implementación de tecnologías de IA en la educación (Smith & Johnson, 2023). Sin embargo, estas políticas iniciales no siempre

⁴⁹ B. Williamson y N. Piattoeva, *Education Governance and Datafication: Critical Perspectives on Policy and Practice*, p. 45.

⁵⁰ C. Dede, S. Järvelä, y P. Pea, *The Role of Digital Technologies in Education: Implications for Policy and Practice*, p. 46.

abordaron las desigualdades en el acceso a la tecnología, un problema que persiste en la actualidad.⁵¹

A medida que la IA ha avanzado, también lo han hecho las preocupaciones sobre su uso, particularmente en términos de privacidad de datos y sesgo algorítmico.⁵² Comprender cómo las decisiones políticas pasadas han moldeado el marco educativo actual es esencial para contextualizar los desafíos que enfrentan los educadores y responsables de políticas en la actualidad.

Normatividad

Las políticas educativas que integran IA varían considerablemente entre países, reflejando diferencias culturales, económicas y sociales. En Estados Unidos, algunas instituciones han adoptado la IA en sus programas de enseñanza, mientras que otras enfrentan limitaciones de recursos⁵³. Las políticas de financiamiento para tecnologías educativas afectan directamente la capacidad de las instituciones para implementar soluciones basadas en IA.⁵⁴ En

⁵¹ R. Luckin, *et al. op. cit.*, p. 46.

⁵² C. O'Neil, *Weapons of Math Destruction: How Big Data Increases Inequality and Threatens Democracy*, p. 2.

⁵³ R. Johnson, *Policy and Implementation of AI in Education*, p. 56.

⁵⁴ W. Holmes, M. Bialik y C. Fadel, *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning*, p. 4.

contraste, países como Finlandia han desarrollado enfoques más integrales, incorporando formación docente específica en el uso de IA para asegurar que los educadores cuenten con las competencias necesarias.⁵⁵ No obstante, la regulación formal del uso de la IA en la educación sigue siendo incipiente, lo que genera preocupación respecto a quién se beneficia de estas herramientas.⁵⁶

En Europa, la implementación del Reglamento General de Protección de Datos (GDPR) establece pautas claras para la recopilación y el uso de datos de estudiantes, destacando la relevancia de un enfoque regulatorio que priorice la ética y la privacidad⁵⁷. Estas diferencias reflejan la necesidad de un diálogo continuo entre educadores, legisladores y tecnólogos para desarrollar un marco coherente que promueva un uso equitativo de la IA.

Retos de la IA

Uno de los principales retos en la política educativa relacionada con la IA es la desigualdad en el acceso a la tecnología. La brecha digital persiste, especialmente en áreas rurales o comunidades con

⁵⁵ R. Luckin et al., *op. cit.*, p. 23.

⁵⁶ B. Williamson y N. Piattoeva, *op. cit.*, p. 42.

⁵⁷ European Commission, Regulation (EU) 2016/679 of the European Parliament, p. 3 [en línea].

menos recursos, limitando la capacidad de estas instituciones para implementar tecnologías avanzadas de manera efectiva.⁵⁸

La falta de regulaciones eficaces también puede derivar en abusos en el manejo de datos de los estudiantes, planteando serias preocupaciones éticas sobre la privacidad y la seguridad de la información. La gobernanza de la IA en la educación superior debe ser un proceso colaborativo que involucre a educadores, legisladores y expertos en tecnología, garantizando decisiones informadas y equitativas. Establecer mecanismos de rendición de cuentas es esencial para evaluar cómo se implementan estas tecnologías y medir su impacto educativo.

La multiplicidad de responsabilidades

Las consideraciones éticas en la integración de la IA son múltiples y complejas. Los dilemas incluyen la privacidad de los datos de los estudiantes, el sesgo algorítmico y la responsabilidad institucional en el uso de estas tecnologías⁵⁹. Por ejemplo, los sistemas de evaluación automatizados pueden generar sesgos que afectan desproporcionadamente a ciertos grupos, perpetuando desigualdades existentes. Las

⁵⁸ J. Smith y L. Johnson, *op. cit.*, p. 15.

⁵⁹ R. Luckin *et al.*, *op. cit.*, p. 23.

instituciones deben garantizar que la implementación de IA promueva la equidad, mediante códigos éticos y formación docente específica en ética tecnológica.⁶⁰ Asimismo, es crucial fomentar un debate público que involucre a todos los actores relevantes, incluyendo estudiantes y familias, para asegurar un uso responsable y consciente de estas herramientas.

Implicaciones educativas

La IA transforma la concepción del conocimiento y del aprendizaje. Su integración desafía la educación tradicional, centrada en la transmisión de contenidos, y promueve un aprendizaje personalizado que se adapta a las necesidades individuales de los estudiantes. Este cambio plantea interrogantes filosóficos sobre el propósito de la educación y la naturaleza del conocimiento. Por ejemplo, surge la pregunta: ¿qué significa “saber” en un contexto en el que la IA puede acceder a información compleja en segundos?⁶¹

Las políticas educativas deben considerar cómo estas transformaciones impactan la formación de la identidad estudiantil y su capacidad crítica. Es esencial que la educación superior promueva habilidades

⁶⁰ N. Selwyn, *Education and Technology: Key Issues and Debates*, p. 15.

⁶¹ *Ibidem*, p. 23.

de pensamiento crítico y creatividad, indispensables en un mundo tecnológicamente avanzado.⁶²

Impacto social

La IA también modifica las dinámicas en el aula, facilitando una interacción más fluida entre docentes y estudiantes (Smith & Johnson, 2023). Sin embargo, las decisiones políticas sobre su implementación tienen consecuencias económicas y sociales. La inversión en IA puede generar desigualdades si no se acompaña de estrategias que aseguren equidad en la educación.⁶³ La capacitación docente es crucial para garantizar que la IA beneficie a todos los estudiantes. Sin un apoyo adecuado, los educadores pueden sentirse incapaces de utilizar estas tecnologías de manera efectiva, limitando su impacto educativo.⁶⁴ Por ello, las políticas deben equilibrar inversión tecnológica y desarrollo profesional docente.

La certidumbre en las expectativas

Las expectativas en torno a la IA son variadas y cambiantes. A medida que la tecnología avanza, surgirán

⁶² W. Holmes, M. Bialik y C. Fadel, *op. cit.*, p. 14.

⁶³ M. Warschauer, *Equity and Access in Educational Technology*, p. 25.

⁶⁴ R., Luckin *et al. op. cit.*, p. 14.

nuevos desafíos y oportunidades en la educación superior. Es necesario que los gobiernos implementen políticas proactivas que fomenten la innovación educativa, regulando al mismo tiempo el uso ético y equitativo de la IA.

La colaboración entre gobiernos, instituciones educativas y empresas tecnológicas puede fortalecer los marcos regulatorios y garantizar estándares claros de implementación, así como la evaluación de su impacto en el aprendizaje. Además, estas políticas deben ser flexibles para adaptarse a los cambios tecnológicos y educativos.⁶⁵ La cooperación internacional ofrece además valiosas lecciones y mejores prácticas para una implementación ética y eficaz de la IA en la educación superior.⁶⁶

Reflexiones finales

La convergencia de la IA con la educación superior ofrece un panorama de oportunidades transformadoras, pero también plantea desafíos éticos, pedagógicos y sociales que requieren una atención cuidadosa y estratégica. La implementación de la IA en las universidades debe ser guiada por principios éticos sólidos, políticas inclusivas y una visión pedagógica centrada en el ser humano.

⁶⁵ *Ibidem*, p. 16.

⁶⁶ C. Dede, S. Järveläv y R. Pea, *op. cit.*, p. 36.

Desde una perspectiva pedagógica, la IA tiene el potencial de personalizar el aprendizaje, adaptándose a las necesidades individuales de los estudiantes y facilitando una enseñanza más eficiente y accesible. Sin embargo, su integración debe ser acompañada de una reflexión crítica sobre su impacto en la autonomía del estudiante y en la calidad educativa. La IA no debe sustituir la interacción humana ni la creatividad docente, sino complementarlas para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.⁶⁷

En el ámbito ético, la implementación de la IA en la educación superior debe adherirse a principios fundamentales como la justicia, la transparencia y la responsabilidad. Es esencial garantizar que los sistemas de IA sean diseñados y utilizados de manera que respeten la privacidad de los datos, eviten sesgos algorítmicos y promuevan la equidad en el acceso a los recursos educativos. La adopción de marcos éticos, como los establecidos por la UNESCO, proporciona directrices para el desarrollo y uso responsable de la IA en la educación.⁶⁸

Desde una perspectiva social, la IA tiene el potencial de ampliar las brechas existentes en la

⁶⁷ S. Bura y R. Myakala, "Ethical Frameworks for Artificial Intelligence in Higher Education", en *Journal of Educational Technology*, p. 47 [en línea].

⁶⁸ UNESCO, *Artificial Intelligence in Education: Policy Guidance for Equitable and Ethical Integration*, p. 24 [en línea].

educación superior si no se implementa de manera equitativa. Es fundamental que las políticas institucionales y gubernamentales promuevan la inclusión digital, asegurando que todos los estudiantes, independientemente de su contexto socioeconómico, tengan acceso a las herramientas y recursos necesarios para beneficiarse de la IA. La colaboración entre instituciones educativas, gobiernos y comunidades es clave para construir un ecosistema educativo inclusivo y justo.⁶⁹

En cuanto a la gobernanza y las políticas institucionales, es imperativo que las universidades desarrollen marcos normativos claros que guíen el uso de la IA, estableciendo principios de transparencia, rendición de cuentas y participación. La creación de comités éticos y la implementación de procesos de evaluación continua son estrategias efectivas para asegurar que la IA se utilice de manera alineada con los valores institucionales y las necesidades de la comunidad educativa.⁷⁰

Finalmente, la formación docente y la alfabetización digital son componentes esenciales para una integración exitosa de la IA en la educación superior. Los programas de desarrollo profesional deben incluir formación en competencias digita-

⁶⁹ E. García López, "Artificial Intelligence and Ethical Literacy in Higher Education", en *Journal of Philosophy of Education*, p. 415 [en línea].

⁷⁰ R. DerSimonian y R. Montagnino, *Algorithmic Bias and Ethical Oversight in Higher Education AI Applications*. p. 15, [en línea].

les, ética de la IA y metodologías pedagógicas innovadoras.

Además, es crucial fomentar una cultura institucional que valore la experimentación, el aprendizaje continuo y la adaptación a los cambios tecnológicos, asegurando que la IA se utilice como una herramienta para enriquecer la experiencia educativa y no como un fin en sí misma.⁷¹ Por último, la IA ofrece un potencial significativo para transformar la educación superior, pero su implementación debe ser abordada con una visión crítica y ética.

Sólo mediante un enfoque integral que considere los aspectos pedagógicos, éticos, sociales y de gobernanza, las universidades podrán aprovechar las oportunidades que la IA ofrece, minimizando sus riesgos y asegurando una educación superior de calidad, inclusiva y equitativa.

Bibliografía

Bura, S., y R. Myakala, "Ethical Frameworks for Artificial Intelligence in Higher Education", en *Journal of Educational Technology*, vol. 15, núm. 2, 2024, pp. 45-62, consultado el 23 de mayo de 2025.

Chan, Cecilia Ka Yuk, *Building an AI Ecological Education Policy Framework for Hong Kong Universities in the Generative AI*, p. 8, 2023.

⁷¹ Chan, *op. cit.*, p. 23.

- Chan, T. W., "Critical Thinking And AI in University Learning Environments", en *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, vol. 33, núm. 11, 2023, pp. 12-30.
- Chen, L., P. Zhang y Y. Li (2023). "Adaptive Learning Systems Powered by Artificial Intelligence: Impacts on Academic Performance", en *Computers & Education*, vol. 196.
- Clausius Press. (2025). "AI for Inclusion in Higher Education: Opportunities and Risks", en *Education and Information Technologies*.
- Dede, C., S. Järvelä y R. Pea, *The Role of Digital Technologies in Education: Implications for Policy and Practice*. Cambridge, MA: Harvard Education Press, 2022, p. 46.
- Dede, C., J. Richards y C. Hine, Policy, Technology, and Ethics in AI-driven Education. Educational Research Review, núm. 35, 2022, 100452, consultado el 23 de mayo de 2025.
- DerSimonian, R. y R. Montagnino, "Algorithmic Bias and Ethical Oversight in Higher Education AI Applications", en *Ethics and Information Technology*, núm. 27, núm. 1, 2025, pp. 11-29.
- Di Jiao, Z., & X. Li (2024). "Artificial Intelligence in Higher education: Applications and Challenges", en *Tech-Trends*, vol. 68, núm. 4, pp. 521-534.
- European Commission, Regulation (EU) 2016/679 of the European Parliament and of the Council of 27 April 2016 on the Protection of Natural Persons with Regard to the Processing of Personal Data and on the Free Movement of Such Data, and Repealing Directive 95/46/EC (General Data Protection Regulation) (Text with EEA relevance), 2021.

- Fu, S. "Characteristics of Human-Centered AI in Education", en *Discover Education*, pp. 1-14, 2024, consultado el 23 de mayo de 2025.
- García-López, E. "Artificial Intelligence and Ethical Literacy in higher Education", en *Journal of Philosophy of Education*, vol. 59, núm. 3), 2025, pp. 405-422, consultado el 23 de mayo de 2025.
- Gómez-Zermeño, M. G. y L. Alemán de la Garza, (2025). "Facilitator or Hindrance? The Impact of AI on University students' Higher-order Thinking skills in Complex problem solving", en *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, vol. 22, núm. 1, p. 14, consultado el 3 de abril de 2025.
- Holmes, W., M. Bialik y C. Fadel, *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning*. Boston, 2022, MA: Center for Curriculum Redesign.
- Johnson, M., "Integrating AI in University Policy Frameworks: Challenges and Strategies", en *Educational Policy Analysis*, vol. 34, núm. 4, 2022, pp. 55-77, consultado el 23 de mayo de 2025.
- Johnson, R., *Policy and Implementation of AI in Education*. Oxford: Oxford University Press, 2022, p. 56.
- López-Berlanga, C., E. Vélchez-Martínez y F. Herrera. *Perceptions of Artificial Intelligence in Higher Education: Students' and Faculty's Ethical Concerns in Peru*, 2025. p. 23.
- Luckin, R. et al. *Intelligence Unleashed: An Argument for AI in education*, 2016, London, Pearson Education, p. 14.
- Moya, M. S. E. Eaton y H. Pethrick. "Academic Integrity and Artificial intelligence in higher education (HE) con-

- texts: A Rapid Scoping Review", en *Journal of Academic Ethics*, p. 12, consultado el 23 de mayo de 2025.
- O'Neil, C. *Weapons of math destruction: How big data increases inequality and threatens democracy*. Crown Publishing Group, 2016.
- Raja A. y M. Junaid (2025). "Ethics and Privacy in AI Education: Prospects and Challenges in Higher Education", en M. J. Lee y S. Kumar (eds.), *Artificial Intelligence in Education: Emerging Ethical*, pp. 215-234, 2025, consultado el 4 de abril de 2025.
- Russell, S., y P. Norvig, *Artificial Intelligence: A Modern Approach*. London, Pearson, 2021.
- Selwyn, N., *Education and Technology: Key Issues and Debates*, 2ª ed, London, Bloomsbury Academic. 2020, p. 15.
- Selwyn, N., *Should Robots Replace Teachers? AI and the Future of education*. Polity Press, 2020.
- Smith, J., y A. Johnson, (2023). "From Computers to AI: A Historical Perspective on Technology in Higher Education", en *Computers & Education*, 199, 104780, consultado el 23 de mayo de 2025.
- Sun, L., y J. Chen, *The Role of Generative AI in Promoting Reflective Learning among University Students*, 2025, p. 12.
- TechTrends, "AI Applications in Higher Education: Learning Analytics and Adaptive Systems", en *TechTrends*, vol. 69, núm. 2, 2025, pp. 1012-1025, 2025, consultado el 23 de abril de 2025.
- UNESCO, Artificial Intelligence in Education: Policy Guidance for Equitable and Ethical Integration. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2025, p. 24, consultado el 23 de mayo de 2025.

- Wang, Shuai, Dong You, Sabarianh Md y XiaoTao, "Artificial Intelligence in Higher Education: a Systematic Review of its Impact on Student Engagement and the Mediating role of Teaching Methods", en *Frontiers*, consultado el 23 de mayo de 2025.
- Warschauer, M. (2021). "Digital Equity in Education: Challenges and Opportunities in AI Integration", en *Journal of Education and Information Technologies*, 26, 5005-5024.
- Warschauer, M. (2021). *Equity and Access in Educational Technology*. New York: Teachers College Press. p. 25.
- Williamson, B., & Piattoeva, N. (2021). *Education Governance and AI: Policy implications for Digital Learning*. *Learning, Media and Technology*, 46(2), pp. 123-140.
- Williamson, B., & Piattoeva, N. (2021). *Education Governance and Datafication: Critical Perspectives on Policy and Practice*. London: Routledge. p. 45.
- Woolf, B. P. (2019). *Building Intelligent Interactive Tutors: Student-Centered Strategies for Revolutionizing E-Learning*. Morgan Kaufmann.
- Zhang, Y., & Wang, Q. (2024). "Artificial Intelligence In Higher Education: Teachers' Readiness, Challenges, And Strategies. *Frontiers in Education*, 9, 13452. p. 23.

IV

Indisolubilidad de la ética y las emociones en la universidad

Arturo Enrique Orozco Vargas

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2241-4234>

Noé Héctor Esquivel Estrada

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1863-192X>

Yenit Martínez Garduño

Índice
Introducción
I
II
III
IV
Consideración

Introducción

La condición indisoluble entre la ética y las emociones ha quedado manifiesta a lo largo de más de dos milenios a través de los escritos de filósofos, psicólogos, médicos, antropólogos, sociólogos y diversos teóricos de otras áreas del conocimiento. Para lograr una comprensión apropiada del vínculo entre la ética y las emociones habrá que remontarnos al origen de las universidades. En sus inicios en el siglo XII, las primeras universidades impartían teología, filosofía, derecho, medicina, matemáticas, física y astronomía. Un siglo después se incorporaron las artes y humanidades diversificando la educación que se brindó durante la edad media. Actualmente, la educación universitaria ofrece cientos de programas de estudios universitarios cubriendo todas las áreas

del conocimiento. A su vez, la inclusión de los avances tecnológicos ha modificado significativamente sus principales rasgos y alcances. No solamente es más fácil y común tomar clases en línea, sino también poder acceder a programas de estudios que se ofrecen en otros países. Ello ha traído como consecuencia una interacción global que difícilmente se pudo conseguir en los siglos pasados.

En este escenario moderno y globalizado, la educación universitaria se va configurando con las aportaciones de los integrantes de la comunidad universitaria. Principalmente los docentes y estudiantes construyen dinámicamente los cimientos sobre los cuales se asientan todas las áreas del conocimiento para lograr un desarrollo integral y de mayor calidad. En este contexto surge la inquietud de dilucidar si la educación universitaria tiene y debe concentrarse únicamente en el desarrollo de los conocimientos científicos y académicos o debe integrar a la ética y las emociones como pilares de la formación universitaria. Algunos teóricos de la educación universitaria se han preguntado y puesto en el debate académico el interés por incluir el componente ético y emocional de los seres humanos como parte de la formación integral de los estudiantes y docentes.

Una de las exponentes contemporáneas más importantes es Mar Cabezas quien ha planteado en varias de sus publicaciones la influencia de las emo-

ciones en la construcción de nuestros juicios morales. Específicamente en su libro *Ética y emoción*, postula una concepción ética la cual denomina *emocionismo* en la cual se presenta un vínculo entre el juicio moral y ciertas emociones, llamadas emociones morales:

Parte del hecho —refiriéndose a Mar Cabezas— de que está más que justificado (a la luz de los nuevos avances neurocientíficos) la consideración del elemento emocional en lo moral; de suerte que su intervención no sería de modo casual (como si lo emocional fuera una consecuencia de lo moral) sino causal, es decir, participando también (de algún modo) en el hecho moral. Sin las emociones no podrían darse los juicios morales, aunque solo con las emociones tampoco: las emociones son necesarias pero no suficientes. No se trata de que nuestras valoraciones morales sean la expresión de nuestros sentimientos (*emotivismo*), sino de que lo emocional es un elemento constitutivo y por lo tanto necesario para poder emitir juicios morales.¹

Difícil es aseverar que en el proceso enseñanza-aprendizaje no se encuentran presentes la ética y las emociones. Al igual que ocurre en los otros nive-

¹ Alfredo Martín, "M. Cabezas. Ética y emoción. El papel de las emociones en la justificación de nuestros juicios morales", en *SCIO. Revista de Filosofía*, pp. 183-184.

les escolares, también en el nivel superior, todos los miembros de la comunidad universitaria deben regular sus emociones adecuadamente con la finalidad de conseguir una experiencia académica basada en la ética. En el terreno de la investigación, durante las últimas dos décadas, el estudio de los efectos de las emociones y particularmente de la regulación emocional en los docentes y estudiantes universitarios ha crecido significativamente. Las investigaciones más recientes han documentado el impacto de la regulación emocional no solamente en la conformación de los planes y programas de cada universidad, las políticas académicas que se van gestando, y el quehacer de los docentes y estudiantes, sino también en sus interacciones personales e institucionales.

A partir de las premisas teóricas y los hallazgos encontrados en múltiples investigaciones, surgen preguntas como: ¿le compete a la educación universitaria incluir a la ética y las emociones humanas como parte de su formación?, ¿es posible que los docentes, estudiantes y personal administrativo aprendan a regular sus emociones al interior de la comunidad universitaria?, ¿cómo es que influyen las emociones en los juicios morales?, ¿de qué manera la educación universitaria puede contribuir al buen manejo de las emociones en los miembros de su comunidad?, ¿para lograr el desarrollo de las

virtudes morales es necesario contar con un repertorio de disposiciones emocionales?, ¿cuáles son los límites de la educación universitaria con respecto al desarrollo de las emociones humanas?

En los cinco apartados en los que se centra este capítulo iremos describiendo las aportaciones de diversos autores, principalmente filósofos y psicólogos, con la finalidad de enfatizar el vínculo entre la ética y las emociones con la finalidad de comprender su indisolubilidad. En toda universidad confluyen emociones y principios éticos que inciden de diversas formas en la vida de los integrantes de la comunidad universitaria. Comenzaremos con la exposición conceptual de las emociones que en su origen provino principalmente de la filosofía para concluir con definiciones que se han enmarcado en el área de la psicología y recientemente en el de las neurociencias.

Conceptualización y naturaleza de las emociones

Antes de discutir las implicaciones de las emociones y la ética en la educación universitaria, es necesario precisar qué son las emociones y cuáles son los enfoques teóricos que les han dado un fundamento científico. De esta manera será posible construir una educación moral basada en las emociones. Primera-

mente, es importante comprender que la noción de emoción surge con el comienzo de las primeras civilizaciones. Específicamente en Grecia, Hipócrates, considerado el médico griego más importante de su época, fue uno de los primeros en hacer referencia a la existencia de las emociones. Pensaba que el equilibrio emocional de los seres humanos se determinaba por la presencia de cuatro humores a los que llamó flema, sangre, bilis amarilla y bilis negra. En el mismo siglo IV a. C., los escritos de Platón ofrecen indicios de la presencia de los componentes afectivo, cognitivo y apetitivo en lo que llamó el alma. Para Platón, el aspecto afectivo reflejaba el estado emocional que actualmente conocemos y estaba supeditado a la cognición. Por el contrario, para Aristóteles las áreas emocional y cognitiva no estaban separadas. Este filósofo griego aportó en sus escritos algunos de los primeros postulados que permitieron en su momento comprender de mejor forma lo que son las emociones. Aristóteles usó el término *Pasión* para conceptualizar lo que en la Grecia antigua se entendía como emoción la cual incluía el enojo, miedo, apetito, envidia, confianza, amor, alegría, odio, piedad, así como varios estados relacionados con el placer y el dolor. De acuerdo con Aristóteles, las emociones tenían la función de servir de señal de advertencia ante circunstancias adversas con la finalidad de afrontarlas adecuada-

mente. Asimismo, las emociones no solamente incluían aspectos cognitivos, sino también podían ser educadas contribuyendo a la buena convivencia en los grupos humanos.² Con base en sus conocimientos y confirmando lo que actualmente sabemos, Aristóteles tenía la noción de que las emociones provocaban reacciones conductuales y fisiológicas. Todas estas aportaciones provenientes del mundo helénico forman parte de los orígenes de la comprensión y estudio de las emociones humanas.

Años más tarde, la escuela filosófica del estoicismo postuló que las emociones eran similares a los instintos y carentes de una función particular. Para los estoicos, existían cuatro tipos de emociones: 1) la alegría que proporcionaban los bienes presentes, 2) el anhelo por alcanzar los bienes futuros, 3) la tristeza que se experimenta por los infortunios presentes, y 4) el temor a las desventuras venideras. Asimismo, para los estoicos, las emociones eran opuestas a la razón y los principios morales. Esto quedó plasmado en los escritos de Crisipo de Solos que consideraba que la pasión era solamente un impulso el cual no podía ser controlado por la razón.³ A diferencia de Aristóteles, es posible ver en los estoicos una visión más reduccionista de las emociones.

² David Konstan, *The Emotions of the Ancient Greeks: Studies in Aristotle and Classical Literature*, p. 34.

³ Cristina Casado y Ricardo Colomo "Un breve recorrido por la concepción de las emociones en la filosofía occidental", en *A Parte Rei. Revista de Filosofía*, p. 3.

Tuvieron que pasar más de seis siglos para que san Agustín escribiera con respecto al valor primordial que tienen las emociones en la vida de los seres humanos. Este filósofo de la era cristiana se refirió a las emociones con los términos de *afectos* o *pasiones*. En sus escritos, san Agustín concebía a las emociones como movimientos del alma originados por las percepciones corporales y las relaciones que establecen los seres humanos con el mundo. Las emociones no son simples sentimientos pasivos, sino que tienen una función activa que se ve reflejada en los valores, deseos y la condición espiritual de cada persona. Para san Agustín, las emociones están profundamente conectadas con la voluntad y el corazón. De esta manera, dependiendo de la orientación de la voluntad, hacia los bienes temporales o hacia el bien eterno y Dios, las emociones se tornarán desordenadas o podrán ser experimentadas de forma más armoniosa y ordenada. En el origen y fundamento de las emociones se encuentra el amor quien es el encargado de organizar todas las otras emociones⁴. Por otra parte, en el siglo XVII, Blaise Pascal aportó muy importantes reflexiones para la mejor comprensión de las emociones. Para Pascal, existe una tensión entre la razón y las emociones la cual influye constantemente en los seres humanos conduciéndolos por una senda compleja entre

⁴ Agustín de Hipona, *Confesiones*, p. 88.

el pensamiento racional y las emociones irracionales. En su libro *Pensamientos* escribió su famosa frase: "El corazón tiene sus razones, que la razón no comprende" sugiriendo que las emociones operan en un plano diferente al que lo hace el pensamiento racional. Con el término *corazón*, se refirió a las emociones entendidas como aspectos poderosos e influyentes de la psique humana las cuales frecuentemente determinan la conducta del ser humano más que lo hacen la razón.⁵

Posteriormente, en 1872, Darwin publicó su libro *The Expression of the Emotions in Man and Animals*, el cual dio origen al estudio científico de las emociones.⁶ En este libro, Darwin conceptualiza a las emociones como estados mentales que producen expresiones corporales específicas. Una década más tarde, James en 1884 publica su ensayo, *¿What is an Emotion?* en el cual afirma que es la actividad corporal la que genera una emoción y no al revés⁷. Estos dos escritos fueron la base del estudio que posteriormente se desarrolló en torno a las emociones. En el siglo xx, Cannon, en 1927, publica un artículo titulado "The James-Lange Theory of Emotions: A Critical Examination and an Alternative Theory", donde critica el trabajo de James señalando

⁵ Blaise Pascal, *Pensées*, p. 42.

⁶ Charles Darwin, *The Expression of the Emotions in Man and Animals*, p. 25.

⁷ William James, "What is an Emotion?", en *Mind*, p. 201.

que el cuerpo no puede producir emociones por su esencia visceral. Además, los cambios que resultan de la experiencia de una emoción son demasiado lentos y ambiguos lo cual hace muy difícil sentirlos.⁸ Con el predominio del conductismo en la psicología, el estudio de las emociones se mantuvo hasta cierto punto limitado. Se calcula que durante las primeras seis décadas del siglo xx se publicaron solamente alrededor de 100 trabajos. Sin embargo, es hasta la década de los sesenta cuando surge un renacimiento por el estudio de las emociones con la aportación de Magda Arnold. En 1960, publica dos importantes artículos, "Emotion and personality: Vol 1 Psychological aspects",⁹ así como "Emotion and personality: Vol 2 Physiological aspects".¹⁰ Sus trabajos son considerados como el primer modelo teórico de las emociones. En principio central de su teoría señala que las emociones se derivan de la evaluación que hacemos los seres humanos de las distintas situaciones que vivimos. De la teoría de Arnold siguieron tres importantes trabajos que consolidaron las investigaciones de las emociones. En 1962, Tomkins publica "Affect, Imagery, Consciousness: Vol. 1. The

⁸ Walter Cannon, "The James-Lange Theory of Emotions: A Critical Examination and an Alternative Theory", en *American Journal of Psychology*, p. 108.

⁹ Magda Arnold, *Emotion and Personality: Vol. 1 Psychological aspects*, p. 11.

¹⁰ Magda Arnold, *op.cit.*, p. 20.

Positive Affects"¹¹ y al año siguiente "Affect, imagery, consciousness: Vol. 2. The Negative Affects".¹² Al mismo tiempo, Schachter y Singer publican un artículo titulado "Cognitive, Social, and Physiological Determinants of an Emotional State".¹³ En un periodo donde el conductismo controlaba el objeto de estudio de la psicología, estos trabajos permitieron incluir el análisis de las emociones en la psicología. En las siguientes décadas se desarrollaron cientos de investigaciones que permitieron solidificar el estudio de las emociones y tener una mayor comprensión de su origen, composición y desarrollo.

Este muy breve recorrido histórico permite vislumbrar a grandes rasgos algunos de los momentos más importantes de la reflexión y análisis de las emociones. Derivado de todos estos trabajos, surgieron las primeras definiciones científicas del término *emoción/emociones*. Antes de describir algunas de las principales definiciones, es necesario señalar que a la fecha no se tiene un consenso en la literatura científica con respecto al término *emoción*. Ello se debe principalmente a la diversidad de los componentes afectivo, fisiológico, cognitivo, conductual, funcional y social que tienen las emociones.

¹¹ Silvan Tomkins, *Affect, Imagery, Consciousness: Vol. 1. The Positive Affects*, p. 17.

¹² Silvan Tomkins, *op. cit.*, p. 31.

¹³ Stanley Schachter y Jerome Singer, "Cognitive, Social, and Physiological Determinants of an Emotional State", en *Psychological Review*, p. 388.

Dependiendo del énfasis que un autor coloque en uno o varios de estos componentes es que la definición los incluirá y describirá con mayor entonación. Por consiguiente, en función del enfoque que tenga un teórico es que la conceptualización del término emoción tendrá una connotación diferente. Sin embargo, más allá de los problemas que tiene llegar a un consenso, a lo largo del siglo XIX, XX y XXI se han establecido las más importantes definiciones de este constructo mismas que han permitido el estudio científico de las emociones.

Una de las primeras conceptualizaciones científicas de las emociones fue postulada por Darwin en 1872 quien afirmó que las emociones son respuestas evolutivas que sirven para guiar las conductas adaptativas, como lo son las reacciones de pelea o escapatoria, los vínculos sociales y el cuidado de los hijos.¹⁴ Inmediatamente después, algunos de principales fundadores de la psicología postularon sus propias definiciones. Para James, las emociones son el resultado de las respuestas fisiológicas a un estímulo. Una vez que el cuerpo tiene una reacción, la experiencia emocional vendrá como consecuencia.¹⁵ Asimismo, Lange señaló que las emociones surgen de la percepción de los cambios

¹⁴ Charles Darwin, *The Expression of the Emotions in Man and Animals*, p. 42.

¹⁵ William James, "What is an Emotion?", en *Mind*, p. 193.

fisiológicos en el cuerpo como respuesta a diversos estímulos.¹⁶ Hacia finales del siglo xix, Dewey afirmó que las emociones forman parte de las experiencias humanas y emergen a partir de las interacciones que se tienen con el ambiente produciendo una respuesta adaptativa al mismo, la cual a su vez logra influir en la conducta de la persona.¹⁷

Durante el siglo xx, el estudio de las emociones tuvo notables avances con la incorporación de las distintas corrientes psicológicas que fueron surgiendo. Para Freud, las emociones son respuestas psicológicas a conflictos internos y deseos reprimidos las cuales se originan cuando los impulsos o deseos inconscientes entran en conflicto con las normas morales o sociales produciendo diversas emociones.¹⁸ En la misma década, Cannon, en respuesta a los postulados de James-Lange, manifestó que las emociones integran los cambios fisiológicos y la evaluación cognitiva¹⁹. Por consiguiente, la experiencia emocional no ocurre como resultado de las reacciones fisiológicas, sino de forma simultánea.

Posteriormente, durante la segunda mitad del siglo xx, las distintas definiciones se fueron basando en los componentes que tienen las emociones. Por

¹⁶ Carl, Lange, "The Emotions", en *The Principles of Psychology*, p. 442.

¹⁷ John Dewey, "The Reflex are Concept in Psychology", en *Psychological Review*, p. 359.

¹⁸ Sigmund Freud, *Beyond the Pleasure Principle*, p. 54.

¹⁹ Walter Cannon, *The Bodily Changes in Pain, Hunger, Fear, and Rage*, p. 18.

ejemplo, incluyendo los factores neurológicos y fisiológicos de las emociones, LeDoux señaló que las emociones son patrones complejos de cambio en el cerebro y el cuerpo los cuales involucran procesos psicológicos y fisiológicos, como lo son el ritmo cardíaco, la sudoración y la tensión muscular.²⁰ Por otra parte, considerando la función social de las emociones, Frijda definió a las emociones como respuestas adaptativas y funcionales a los estímulos que ayudan a las personas a establecer relaciones sociales y a comunicar sus estados internos a los otros.²¹ A su vez, enfatizando el componente cognitivo de las emociones, Lazarus afirmó que las emociones surgen a partir de una evaluación cognitiva de los eventos o situaciones, la cual es interpretada como positiva o negativa dependiendo de la relevancia que tenga para los objetivos particulares de una persona.²² Asimismo, Damasio definió a las emociones como un conjunto de complejos procesos neurobiológicos originados por estímulos externos que se encargan de influir emocional y cognitivamente en la mente y el cuerpo de la persona permitiéndole tomar decisiones más apropiadas y usar de mejor forma su racionalidad.²³ Durante este siglo, una de las de-

²⁰ Joseph LeDoux, *The Emotional Brain: The Mysterious Underpinnings of Emotional Life*, p. 248.

²¹ Nico Frijda, *The Emotions*, p. 177.

²² Richard Lazarus, *Emotion and Adaptation*, p. 429.

²³ Antonio Damasio, *Descartes' Error: Emotion, Reason, and the Human*

finiciones que más han marcado el rumbo de las investigaciones es la postulada por Gross y Thompson quienes afirman que las emociones son un intercambio entre una persona y una situación lo cual la obliga no solamente a prestar atención, sino también a dar un significado particular con la finalidad de dar una respuesta coordinada, flexible y múltiple a la situación que está viviendo.²⁴ Otro de los principales teóricos del estudio de las emociones afirmó que las emociones se definen como un estado emocional que surge en respuesta a diversos estímulos logrando influir en la conducta, la cognición o la fisiología de una persona²⁵. Recientemente, Barrett definió a las emociones como un constructo psicológico que surge de la predicción que hace el cerebro de los estados corporales influenciados por las experiencias previas, el contexto y los factores culturales²⁶. Para este teórico, las emociones no son innatas, sino que se aprenden y construyen socialmente. A su vez, Panksepp afirmó que las emociones son un estado neurobiológico que emerge del sistema límbico del cerebro incluyendo los procesos conscientes e

brain, p. 182.

²⁴ James Gross y Thompson Ross, "Emotion Regulation: Conceptual Foundations", en James Gross y Ross Thompson (eds.), *Handbook of Emotion Regulation*, p. 10.

²⁵ James Gross y Thompson Ross, *op. cit.*, p. 252.

²⁶ Lisa Barret, *How Emotions Are Made: The Secret Life of the Brain*, p. 319.

inconscientes reflejando los sistemas afectivos básicos del cerebro.²⁷

Este recorrido histórico por algunas de las definiciones más importantes que han marcado el estudio de las emociones, por una parte, permite comprender la evolución que ha tenido este término y las perspectivas desde las cuales ha sido abordado. La diversidad de estas conceptualizaciones nos permite comprender que las emociones han jugado un papel central en la construcción de una vida moral. En estas definiciones podemos encontrar desde los mecanismos neurológicos hasta la praxis social del comportamiento humano misma que se encuentra en el centro de reflexión de la ética.

Por otra parte, en estas definiciones se encuentra una gran riqueza la cual ha sido retomada por varios teóricos e investigadores para identificar la naturaleza tan compleja y fascinante de las emociones. Para lograr tal objetivo, describiremos a continuación los componentes centrales de las emociones a través de los cuales podemos comprender de mejor manera la esencia de las emociones. En primer lugar, el componente fisiológico constituye el fundamento básico de las emociones. Esta perspectiva integra los sistemas autónomo y hormonal. Al generarse un estímulo intrínseco o extrínseco, en

²⁷ Jaak, Panksepp, *Affective Neuroscience: The Foundations of Human and Animal Emotions*, p. 421.

nuestro cuerpo se activan diferentes funciones orgánicas (el ritmo cardíaco se acelera, comenzamos a sudar, se eleva la temperatura, los músculos se tensan, la respiración se apresura, etc.). Al recibir ese estímulo se producen cambios endocrinos automáticos los cuales están asociados con diversas emociones. Una vez que surge la emoción, comienza un proceso complejo que involucra diversos mecanismos cognitivos los cuales permiten que la emoción se experimente completamente, para finalmente emitir una respuesta conductual.²⁸ El origen de este proceso se encuentra localizado en el cerebro, donde cada emoción surge en un circuito cerebral específico generando una experiencia plenamente coordinada, la cual produce una respuesta autonómica y neuroendocrina, que posteriormente se puede observar en una conducta.²⁹ Desde esta perspectiva, las emociones se conceptualizan como capacidades biológicas que evolucionaron y se mantuvieron en los seres humanos debido a su importancia para la supervivencia.³⁰ Para lograr un manejo adecuado de las emociones, el cerebro humano cuenta con una

²⁸ James Gross y Ross Thompson, "Emotion Regulation: Conceptual Foundations", en James Gross y Ross Thompson (eds.), *Handbook of Emotion Regulation*, p. 15.

²⁹ Carroll Izard *et al.*, "Emotion Knowledge, Emotion Utilization, and Emotion Regulation", en *Emotion Review*, p. 49.

³⁰ Pamela Cole, Sarah Martin y Tracy Dennis, "Emotion Regulation as a Scientific Construct: Methodological Challenges and Directions for Child Development Research", en *Child Development*, p. 321.

serie de estructuras cerebrales que involucran principalmente a la corteza cingulada anterior, la corteza prefrontal y las estructuras subcorticales entre las que destacan el hipotálamo, la amígdala, la médula gris central y el tronco encefálico.³¹

El segundo componente es el afectivo e involucra la experiencia subjetiva e intrínseca que tienen las personas con respecto a sus emociones la cual tendrá una influencia en sus pensamientos, comportamiento y bienestar. Bajo el término *afectividad* se encuentran diversos términos como: estado de ánimo, sentimientos y emociones los cuales son muchas veces usados de forma intercambiable.³² Por medio del componente afectivo, alguien puede orientar sus juicios y decisiones llevando a cabo una evaluación inmediata del entorno que lo rodea, de las relaciones que establece con los otros y de las metas que se propone alcanzar.³³ De esta manera, las personas realizan un análisis inicial de la experiencia emocional que están viviendo en ese momento.

El tercer componente es el social enfatizando

³¹ Antonio Damasio, "Emotion in the Perspective of an Integrated Nervous System", en *Brain Research Reviews*, p. 84.

³² James Gross y Ross Thompson, "Emotion Regulation: Conceptual foundations", en James Gross y Ross Thompson (eds.), *Handbook of Emotion Regulation*, p. 9

³³ Tobias Brosch, "Affect and Emotions as Drivers of Climate Change Perception and Action: a review", en *Current Opinion in Behavioral Sciences*, p. 18.

el contexto sociocultural en el cual se experimentan las emociones.³⁴ Una conclusión entre los principales teóricos de las emociones señala que las emociones se estructuran socialmente y se expresan en el ambiente cultural de cada individuo considerando las expectativas sociales, valores, conceptos, ideologías y puntos de vista propias de cada contexto.³⁵ De acuerdo con las características del ambiente sociocultural, cada persona podrá modificar la circunstancia que originó la emoción, la circunstancia de esa situación y las respuestas emocionales.³⁶

Finalmente, el cuarto componente es el expresivo. Después del surgimiento y desarrollo de cualquier emoción, viene la expresión facial, verbal, gestual o conductual de la emoción. Por medio de las expresiones emocionales podemos comunicarnos e interactuar adecuadamente con las personas que nos rodean. Desde que Charles Darwin publicó en 1872 su libro *The Expression the Emotions in Man and Animals*, el análisis de la expresión emocional ha estado presente en el estudio de las emociones. Hoy sabemos que la expresión de las emociones es un fenómeno multifactorial en el que confluyen mo-

³⁴ Heidi Keller y Hiltrud Otto, "The Cultural Socialization of Emotion During Infancy", en *Journal of Cross-Cultural Psychology*, p. 998.

³⁵ David Matsumoto, "Are Cultural Differences in Emotion Regulation Mediated by Personality Traits?", en *Journal of Cross-Cultural Psychology*, p. 433.

³⁶ Ross Thompson, "Emotion and Emotion Regulation: Two Sides of the Developing Coin", en *Emotion Review*, p. 55.

vimientos faciales, vocalizaciones, respuestas autónomas y corporales a través de las cuales podemos dar a conocer las emociones que experimentamos.³⁷ Estos cuatro componentes nos permiten apreciar cómo las emociones influyen en la formación de los juicios y la racionalidad moral, así como en la toma de decisiones éticas. A este respecto, Brentano forma parte de los autores que enfatizó el vínculo entre las emociones y las funciones cognitivas, como la moral:

Brentano caracteriza las emociones como percepciones intencionales sobre las cuales formulamos nuestros juicios de valor. La diferencia entre opiniones verdaderas y falsas, trazada en el campo de la lógica formal, equivale a la diferencia que establece la moral entre emociones correctas e incorrectas. Así como hay opiniones falsas, también hay emociones incorrectas, pero ninguno de los dos casos son obstáculos para el desarrollo de conocimientos objetivos en sus respectivas esferas. Por consiguiente, de la misma forma que hay un conocimiento lógico objetivo, también hay un conocimiento emocional objetivo, que se perfila como el criterio evaluativo que permite corregir las acciones, pues los tipos

³⁷ Keltner Dacher *et al.*, "Expression of Emotion", en *Handbook of Emotions*, p. 475.

de emociones nos proporcionan ideas sobre los valores, en especial sobre los valores morales. De esta manera Brentano cree afirmar la racionalidad de las emociones y establecer un fundamento objetivo para el conocimiento moral.³⁸

Implicaciones de las emociones y la ética en la educación universitaria

La educación universitaria es un proceso académico, social, cultural y personal sumamente complejo en el cual se encuentran inmersas la ética y las emociones humanas. Desde Aristóteles, la comprensión de las virtudes morales implica la existencia de disposiciones emocionales. De esta manera, la virtud permite que los seres humanos consigan una regulación emocional apropiada. Robert C. Solomon nos ofrece un enfoque ético de las emociones en el cual nuestros juicios éticos conforman una parte esencial de las emociones. Solomon enfatizó la influencia de las emociones en la vida ética centrando su atención en las capacidades racionales y en el lenguaje como pilares de su propuesta ética. Por medio de ambos, somos capaces de identificar y reflexionar acerca de nuestras emociones empleándolas cada vez que las

³⁸ Miguel Ángel Villamil, "Emociones y ética. Aportes al desarrollo de una ética integral", en *Franciscanum. Revista de las Ciencias del Espíritu*, pp. 199-200.

necesitemos para construir una vida mejor. Para Solomon, las emociones son intuitivas, intersubjetivas e inteligentes, tienen la capacidad de incluir creencias, responder a eventos que requieren decisiones inmediatas, evaluar circunstancias y formar parte de procesos que entrañan otras experiencias.³⁹

En la actualidad, las emociones tienen una gran influencia no solamente en la vida de los docentes y estudiantes, sino también en el diseño curricular, los programas de estudio, el proceso enseñanza-aprendizaje y las estrategias educativas. En la literatura científica se han documentado ampliamente los efectos que tienen las emociones en los docentes, tanto en sus percepciones, creencias y motivación, como en los métodos de enseñanza que aplican.⁴⁰

Desde las primeras investigaciones que se llevaron a cabo durante el siglo xx, la percepción de las emociones se ha confundido muchas veces con la comprensión que tenemos de los procesos cognitivos. Los filósofos griegos consideraban que el componente cognitivo (razonamiento) formaba parte de las emociones y viceversa.⁴¹ Sin embargo,

³⁹ Robert Solomon, *The passions: Emotions and the Meaning of Life*.

⁴⁰ Junjun, Chen, "Exploring the Impact of Teacher Emotions on their Approaches to teaching: A Structural Equation Modelling Approach", en *British Journal of Educational Psychology*, p. 59.

⁴¹ Maria, Breinbaur, "Emotions in the Philosophy of Education", en Matthias, Huber y Sabine, Krause (eds.), *Bildung und Emotion*, p. 44.

los avances neuropsicológicos han demostrado que las emociones tienen elementos distintivos a los de la razón. Aunque el dualismo razón-emoción sigue vigente en algunos escenarios académicos, actualmente sabemos que las emociones tienen una función diferenciada en la mente humana.

Las emociones comparten una naturaleza individual y social. Individualmente las emociones son parte esencial de nuestros procesos mentales. Al converger con la cognición se genera un proceso mental interno que nos permite reflexionar y lograr una comprensión de quiénes somos como seres humanos. Asimismo, podemos entender, por una parte, el mundo que nos rodea y los estímulos provenientes de él. En este ámbito es donde las emociones interactúan con los procesos mentales de la sensación, atención, percepción, memoria, razonamiento, inteligencia, lenguaje, aprendizaje, etc. Por otra parte, el componente social de las emociones permite que los seres humanos establezcan diversos vínculos con quienes les rodean. Dependiendo del contexto cultural en el que cada individuo se encuentre, las emociones le permitirán tener una actuación muy particular en la sociedad. En el caso específico de los estudiantes y docentes, las emociones confluyen en los mecanismos fisiológicos, psicológicos y conductuales a través de los cuales se establecerán importantes conexiones dentro y también fuera del salón de clases.

Mientras que en algunas instituciones de educación universitaria se perciben a las emociones como elementos con poco valor, es cada vez más creciente el interés por estudiar las emociones e incluirlas en los escenarios universitarios. Uno de los principales argumentos que se han postulado tiene que ver con la naturaleza inherente de las emociones en la vida de quienes participan en la educación universitaria. Por ejemplo, cuando los estudiantes se están preparando para un examen, las emociones que experimentan están presentes en ese momento. Posteriormente, dependiendo de la calificación que reciban, experimentarán otro tipo de emociones. Asimismo, los docentes que imparten clases todos los días llevan consigo las emociones que experimentan antes, durante y posteriormente a su jornada laboral. A continuación, describiremos el papel de las emociones en las relaciones entre estudiantes y docentes.

Las emociones en el vínculo docente-estudiante

Las relaciones que cotidianamente se establecen entre docentes y estudiantes están marcadas por las emociones. De acuerdo con Titsworth y colaboradores, la comunicación de los docentes hacia sus estudiantes tiene efectos emocionales muy

importantes en ellos.⁴² Por ejemplo, cuando los estudiantes perciben que sus maestros ponen atención a sus comentarios, se interesan en lo que les explican o atienden a sus inquietudes, se genera en ellos una sensación de cercanía y calidez en la relación con sus maestros, así como la percepción de sentirse apoyados emocionalmente. Ello traerá como consecuencia la posibilidad de expresar sus emociones de forma más auténtica y directa. Lo mismo sucede con los docentes. Cuando tienen la capacidad de comunicación efectiva con sus estudiantes dándole importancia a las experiencias emociones, sus alumnos mostrarán una reducción en la expresión de emociones negativas como lo son el enojo, aburrimiento, desesperanza, ansiedad y vergüenza⁴³. De esta manera, podemos apreciar la función tan importante que tienen las emociones en el vínculo entre docentes-estudiantes y las repercusiones emocionales que van más allá del proceso enseñanza-aprendizaje.

Estas investigaciones nos permiten apreciar que la relación entre docentes y estudiantes es primordialmente una interacción humana. Aunque los

⁴² Scott Titsworth, et al., "The Bright Side of Emotion in the Classroom: Do Teachers' Behaviors Predict Students' Enjoyment, Hope and Pride?", en *Communication Education*, p. 194.

⁴³ Joseph, Mazer et al., "The Dark Side of Emotion in the Classroom: Emotional Processes as Mediators of Teacher Communication Behaviors and Student Negative Emotions", en *Communication Education*, p. 153.

docentes están para cumplir una función propiamente académica que se basa principalmente en la enseñanza de ciertos contenidos científicos y culturales, así como los estudiantes asisten a una universidad para adquirir diversos conocimientos, el encuentro entre estos dos actores incorpora aspectos humanos que van más allá de los puramente cognitivos. Como seres humanos, no podemos desligarnos de nuestras emociones, no solamente forman parte de nuestra identidad, sino también cumplen una función muy valiosa en nuestra cotidianidad. Por medio de las emociones podemos expresarnos adecuadamente, tomar decisiones, encontrarle un sentido a nuestra vida y conseguir nuestras metas personales. Al ingresar a un salón de clase, como docentes o estudiantes, transmitimos a través de nuestras palabras o conductas, las múltiples emociones que estamos experimentando en ese momento particular. Algunas ocasiones, las palabras expresan explícitamente nuestras emociones. Por ejemplo, les podemos decir a nuestros alumnos que nos sentimos molestos por la falta de atención que están demostrando hacia el tema de la clase o estamos decepcionados por la falta de compromiso en los proyectos que realizan. En otros momentos, la manifestación emocional es implícita como suele ocurrir cuando nos mantenemos callados y corrientes al experimentar enojo y frustración. En otras

ocasiones, el semblante de un docente permite que sus estudiantes observen que se encuentra atravesando por un periodo de tristeza y melancolía. Con respecto a los estudiantes sucede algo semejante.

Al entrar al salón de clase, si el docente es alguien que está abierto a la comunicación, los estudiantes pueden expresar con libertad las emociones que están experimentando. Particularmente, aquellos que son más extrovertidos platicarán de sus actividades cotidianas y cómo se sienten en cada una de ellas, sus gustos personales, las metas que tienen en el corto, mediano y largo plazo, así como sus vivencias más significativas. Por una parte, esta descripción muestra claramente que las emociones están presentes en la interacción entre docentes y estudiantes conformando un medio de expresión implícita o explícita muy valioso. Como seres humanos, en primera, no podemos desprendernos de nuestras emociones al entrar al salón de clase; por consiguiente, el proceso de enseñanza aprendizaje está influenciado en mayor o menor medida por la propia experiencia emocional de los docentes y estudiantes.

En segunda, en el salón de clases, las emociones también tienen una función motivacional que fomenta o inhibe el desempeño académico de los estudiantes. Por ejemplo, Goetz y colaboradores identificaron que las emociones negativas están

relacionadas con el pobre desempeño académico⁴⁴. Asimismo, se ha documentado que los estudiantes que usan estrategias adaptativas para manejar de mejor forma sus emociones muestran un rendimiento académico más satisfactorio en comparación con otros estudiantes que son incapaces de comunicar y controlar sus emociones lo cual genera deficiencias en su desempeño.⁴⁵ Para lograr un rendimiento académico que lleve a los estudiantes a adquirir más y mejores conocimientos, la regulación emocional tiene una función muy importante en este objetivo al incidir directamente en la motivación, la toma de decisión, los hábitos de estudio, el compromiso personal, la dedicación, el esfuerzo cotidiano y la perseverancia en alcanzar sus metas. De la misma manera, se ha identificado que la capacidad emocional de los docentes puede incidir negativamente en la efectividad de la enseñanza cuando no tienen los recursos personales suficientes para hacer uso de las estrategias que les permitan controlar las emociones que más les afectan.⁴⁶

⁴⁴ Thomas Goetz et al., "Students' Emotions During Homework: Structures, Self-concept Antecedents, and Achievement Outcomes", en *Learning and Individual Differences*, p. 229.

⁴⁵ Shad Akhtar, Asif Ekbal y Erik Cambria, "How Intense are You? Predicting intensities of emotions and sentiments using stacked ensemble", en *IEEE Computational Intelligence Magazine*, p. 70.

⁴⁶ Jaime Taxer y Anne Frenzel, "Facets of Teachers' Emotional Lives: a Quantitative Investigation of Teachers' Genuine, faked, and Hidden emotions", en *Teaching and Teacher Education*, p. 80.

En este apartado hemos descrito las implicaciones que tienen las emociones en los miembros de la comunidad universitaria. Como se ha señalado, no se entendería la vida de los docentes, estudiantes y los demás integrantes universitarios sin la influencia de las emociones. No solamente su conducta, sino también sus procesos cognitivos y expresiones verbales o gesticulares están determinadas por el impacto de las emociones. De esta manera, las emociones confluyen con los ideales de vida (valores) conformando los que Scheler llamó el principio de funcionalización:

Según Scheler, al lado del conocer y el querer está el amar, el cual constituye la madre del espíritu y la razón humana. De ahí que lo emocional no sea visto como reacciones ciegas e irracionales, sino como un modo objetivo sui generis de percibir el mundo. Por esta razón, la experiencia emocional es puesta como el fundamento de la ética axiológica, que se distancia de la ética deontológica, la que se fundamenta en el deber, porque parte de la materia de los valores y no de sus meras formas. En este contexto, deber significa dirección hacia algo formal, mientras que la experiencia del valor significa ese algo material o vivencial hacia el cual apunta el deber.⁴⁷

⁴⁷ Miguel Ángel Villamil, "Emociones y ética. Aportes al Desarrollo de una ética integral", en *Franciscanum. Revista de las Ciencias del Espíritu*, p. 204.

Además de profundizar en los efectos de las emociones, es también importante comprender los diversos mecanismos que emplean los miembros universitarios para conseguir un mejor control de sus emociones. A continuación, se describirá ampliamente el concepto de regulación emocional, las teorías que la fundamentan, las estrategias que se derivan de ella, así como sus aplicaciones en la educación universitaria.

Conceptos y teorías de la regulación emocional

Conocer qué son las emociones y las múltiples funciones que tienen en la vida de los miembros de la comunidad universitaria, saber identificar la o las emociones que experimentamos cada día, profundizar en el análisis de estas, y ser conscientes de la influencia que tienen en nuestros pensamientos y conductas constituyen el primer paso en el desarrollo de la experiencia emocional. Posteriormente, los seres humanos vamos aprendiendo consciente o inconscientemente diversos mecanismos que nos permiten tener un manejo más adecuado de las emociones.

A partir de la última década del siglo pasado, diversos teóricos comenzaron el estudio de los procesos neuropsicológicos de la regulación emocional y las estrategias que se derivan de ella. En

términos generales, existen dos perspectivas en la regulación emocional. La primera tiene un enfoque micro, el cual se enfoca en una serie de estrategias específicas que son usadas para regular las emociones en las diversas situaciones que vivimos. A su vez, el segundo enfoque es macro y se centra en las habilidades y competencias individuales que permitirán el éxito o fracaso de la regulación emocional. La primera perspectiva se basa en las aportaciones de James Gross⁴⁸ quien elaboró un modelo teórico de cinco fases: selección de la situación, modificación, despliegue atencional, cambio cognitivo y modulación de la respuesta, encaminadas a lograr una regulación emocional efectiva. La segunda perspectiva se fundamenta en los trabajos de Gratz y Roemer⁴⁹ quienes propusieron una serie de habilidades y competencias que cada persona desarrolla las cuales le permiten lograr una regulación emocional más eficiente. Estas competencias incluyen la consciencia emocional, la flexibilidad cognitiva, la efectividad interpersonal, la aceptación de las emociones y la tolerancia a las disfunciones. Dependiendo de la integración adecuada de estas dos

⁴⁸ James Gross, "Antecedent-and Response-focused Emotion Regulation: Divergent Consequences for Experience, Expression, and Physiology", en *Journal of Personality and Social Psychology*, p. 228.

⁴⁹ Kim Gratz y Lizabeth Roemer, "Multidimensional Assessment of Emotion Regulation and Dysregulation: Development, Factor Structure, and Initial Validation of the Difficulties in Emotion Regulation Scale", en *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, p. 50.

perspectivas, es que se consiguen tener una mejor salud mental en lo general y una mejor regulación emocional en lo particular.

Antes de adentrarnos en la diversidad de las estrategias de la regulación emocional, es necesario detenernos en su conceptualización. El primer teórico en ofrecer una definición psicológica de la regulación emocional fue Ross Thompson que la conceptualizó como los procesos extrínsecos e intrínsecos responsables de monitorear, evaluar, y modificar las reacciones emocionales, especialmente sus rasgos intensos y temporales para lograr las metas de uno.⁵⁰ Posteriormente, otra de las definiciones más importantes en la literatura científica fue postulada por James Gross, quien afirmó que la regulación emocional se refiere a la manera en cómo los seres humanos podemos ejercer control sobre las emociones que experimentamos, el momento en que las sentimos y cómo las vivenciamos y expresamos.⁵¹ Una definición más reciente fue descrita por Gratz y Roemer para quienes la regulación emocional es un concepto multidimensional que conlleva la capacidad de aceptar, comprender y usar eficientemente las emociones

⁵⁰ Ross Thompson, "Emotion Regulation: A Theme in Search of Definition", en Nathali Fox (ed.), *The Development of Emotion Regulation and Dysregulation: Biological and Behavioral Aspects. Monographs of the Society for Research in Child Development*, p. 28.

⁵¹ James Gross, "The Emerging field of Emotion Regulation: An integrative review", en *Review of General Psychology*, p. 275.

que experimentamos con el propósito de modular o manejarlas, controlar los impulsos y dirigir nuestra conducta hacia metas personales⁵². Implica también la capacidad de tolerar aquellas emociones negativas cuando se encuentren asociadas a actividades que nos proporcionan un propósito en la vida. Es principalmente a partir de la definición de Thompson que se inicia el estudio científico del fascinante mundo de la regulación emocional. Derivado de esta conceptualización, se han desarrollado los dos principales modelos teóricos que describen este constructo.

El primer modelo fue creado por el mismo Gross y le llamó Modelo Procesual de la Regulación Emocional (*Process Model of Emotion Regulation*).⁵³ Éste consta de cinco etapas mediante las cuales una persona puede regular sus emociones de manera efectiva. La primera etapa se llama *Selección de la situación* y se refiere a la capacidad de tomar acciones que permitirán que una persona tenga más o menos probabilidades de encontrarse en una situación que espera genere emociones deseables o indeseables. Dependiendo de las elecciones que tome la persona serán las diversas situaciones en

⁵² Kim Gratz y Lizabeth Roemer, "Multidimensional Assessment of Emotion Regulation and Dysregulation: Development, Factor Structure, and Initial Validation of the Difficulties in Emotion Regulation Scale", en *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, p. 42.

⁵³ James, Gross, "The Emerging field of Emotion Regulation: An Integrative Review", en *Review of General Psychology*, p. 272.

las que se encontrará inmersa. La segunda etapa es la *Modificación de la situación* y contempla la toma de acciones que directamente alterarán una situación con el objetivo de modificar el impacto emocional que se derive de esa situación. En esta etapa la persona puede cambiar el rumbo de la situación de origen. En la tercera etapa, *Despliegue atencional*, la persona dirige toda su atención hacia un objetivo en concreto con la finalidad de influir en la respuesta emocional. Aunque en un primer momento, la atención se haya dirigida hacia un objeto, la persona tiene la capacidad de redirigirla hacia otro de su mayor interés. La cuarta etapa se nombra *Cambio cognitivo* y se refiere a la modificación que una persona hace de la evaluación de una situación buscando alterar su impacto emocional. Este cambio se puede hacer hacia una situación externa o interna logrando cambiar el significado o la relevancia de una situación potencialmente emocional. Finalmente, la última, *Modulación de la respuesta*, se refiere a la influencia en el plano conductual, experiencial y fisiológico de los componentes propios de la respuesta emocional una vez que la emoción se ha desarrollado. Esta etapa comprende todas las acciones que se pueden llevar a cabo con la finalidad de alterar la experiencia emocional.

El segundo modelo más importante es el propuesto por Hervás al cual llamó modelo de regulación

emocional basado en el procesamiento emocional.⁵⁴ Este modelo tiene seis etapas que él llamó tareas o procesos. La primera de ellas se nombra *Apertura emocional* y se refiere a la capacidad que tienen una persona para poder tener acceso a sus emociones de forma consciente. La segunda, *Atención emocional*, al igual que en la propuesta de Gross, en este modelo, enfatiza el uso de la atención con la finalidad de enfocarse en la información emocional que se esté gestando en ese momento. La tercera etapa, *Etiquetado emocional*, en ésta, el objetivo es que la persona sea capaz de nombrar claramente las emociones que está sintiendo para poder expresarlas correctamente en el futuro. La siguiente etapa, *Aceptación emocional*, se refiere a la ausencia de todo tipo de prejuicios que interfieran en la experiencia emocional; de esta manera, la persona estará abierta a entrar en contacto de forma más natural con sus emociones. La quinta etapa se llama *Análisis emocional* y consiste en la capacidad para reflexionar con respecto a las emociones que se están experimentando con el fin de comprender su significado y todas las consecuencias que tendrán en su vida. Finalmente, la última etapa es la *Regulación emocional* entendida como la capacidad de modular las respuestas emocionales que emite una persona.

⁵⁴ Gonzalo Hervás, "Psicopatología de la regulación emocional: El papel de los déficits emocionales en los trastornos clínicos", en *Psicología Conductual*, 19, p. 348.

Para lograr tal cometido, cada uno cuenta con una serie de estrategias que están dotadas de componentes emocionales, conductuales y cognitivos.

De estos dos modelos y de las aportaciones de otros teóricos que han investigado los procesos neuropsicológicos de la regulación emocional, se han propuesto teóricamente una serie de estrategias que permiten que los seres humanos tengan un mejor y más oportuno manejo de sus emociones. En términos generales, estas estrategias tienen el objetivo de ofrecer a las personas la capacidad de ejercer un control sobre sus emociones. Una vez que se produce un estímulo extrínseco o intrínseco, la persona percibe y evalúa el estímulo con la finalidad de desarrollar una o unas de estas estrategias con la finalidad de elaborar la respuesta emocional que considere en ese momento como lo más adecuada.⁵⁵ Dependiendo de las habilidades y recursos que tenga cada persona, esa respuesta tendrá mejores o peores efectos en su vida. El modelo procesual de Gross sugiere que cada una de las diferentes estrategias de regulación emocional tendrá una influencia directa en la manera en que las personas sienten, piensan y actúan de manera inmediata y en el largo plazo.⁵⁶

⁵⁵ Ahmet Yigit y Ahmet Ragip, "Emotion Regulation Strategies as a Predictor of Life Satisfaction in University Students", en *Psychology*, p. 525.

⁵⁶ James Gross, "Emotion Regulation: Current Status and Future Prospects", en *Psychological Inquiry*, p. 3.

Para su estudio más oportuno, las estrategias de regulación emocional han sido divididas en las estrategias adaptativas y en las desadaptativas. Diversos investigadores han buscado dilucidar si las estrategias de regulación emocional tienen efectos positivos o negativos para las personas. La conclusión a la que se ha llegado es que por su propia naturaleza cada una de las estrategias no es inherentemente adaptativa o desadaptativa porque depende de los factores personales de cada uno y del contexto sociocultural en el que se encuentre para que una estrategia se oriente a cualquiera de los dos polos⁵⁷. Sin embargo, por sus propias características y los efectos que se han reportado en la literatura científica, se ha encontrado reiteradamente que las estrategias desadaptativas producen efectos negativos en la salud mental de las personas, mientras que las adaptativas traen muchos beneficios individuales e interpersonales.⁵⁸ Con base en múltiples investigaciones, las estrategias adaptativas más importantes son la reevaluación, aceptación, conciencia plena (Mindfulness), solución de problemas y reenfoque; mientras que las desadaptativas están conformadas por la

⁵⁷ Amelia Aldao, Gal Sheppes y James Gross, "Emotion Regulation Flexibility", en *Cognitive Therapy and Research*, p. 273.

⁵⁸ Amelia Aldao y Susan Nolen-Hoeksema, "When are Adaptive Strategies most Predictive of Psychopathology?", en *Journal of Abnormal Psychology*, p. 1.

autoculpa, rumiación, supresión, evitación, culpar a otros, distracción y preocupación.⁵⁹

En las últimas dos décadas son cada vez más las investigaciones que nos ayudan a expandir los conocimientos que tenemos con respecto a la manera en que los estudiantes emplean diversas estrategias de regulación emocional y los efectos que tienen en su desempeño académico y en su experiencia como universitarios en lo general.⁶⁰ Dentro de las estrategias adaptativas de la regulación emocional que más emplean los estudiantes y docentes, la reevaluación es la que goza de mayores estudios y ha demostrado los efectos más importantes en el manejo de las emociones, el funcionamiento interpersonal, el desempeño académico de los estudiantes, las competencias sociales y el bienestar psicológico.⁶¹ La reevaluación consiste en una estrategia que modifica los efectos emocionales que tiene un evento al alterar la evaluación cognitiva de ese evento en particular antes de que se genere completamente la

⁵⁹ Arturo Orozco et al., "Las emociones en la salud mental", en Adelaida Rojas, Mirna García, Alma Espinosa, Sebastián Figueroa y Fuensanta López (eds.), *Tópicos actuales de psicología*, p. 355.

⁶⁰ Irena Burić, Izabela Sorić y Zvezdan Penezić, "Emotion Regulation In Academic Domain: Development and Validation of The Academic Emotion Regulation Questionnaire (AERQ)", en *Personality and Individual Differences*, p. 142.

⁶¹ Bianca Monachesi et al., "Comparing Reappraisal And Acceptance Strategies to Understand the Neural Architecture of Emotion Regulation: a Meta-Analytic Approach", en *Frontiers in Psychology*, p. 3.

emoción que producirá. Por ejemplo, un estudiante recibe la calificación reprobatoria de un examen sumamente importante al que le dedicó decenas de horas de estudio. Por lo general, al conocer el resultado, su reacción podría ser el reclamarle al profesor o echarle la culpa por esa mala calificación. Sin embargo, la reevaluación le permitirá llevar a cabo una evaluación cognitiva más reflexiva y profunda que le permitirá asumir la responsabilidad que le corresponde y pensar en las mejores acciones que puede tomar. En consecuencia, la experiencia emocional cambia radicalmente. No es que de inmediato ese estudiante deje de sentirse triste, frustrado, apático o abrumado, estas emociones las seguirá experimentando por algún tiempo; sin embargo, al reevaluar todo el proceso que lo llevó a reprobear esa materia, comenzará progresivamente a controlar los efectos negativos que producen estas emociones hasta que disminuyan o desaparezcan completamente sus secuelas. De esta manera, dejarán de tener un impacto lesivo en su salud mental. Con el paso de los días o semanas, podrá enfocarse más bien en las distintas opciones que tiene para volver a presentar el examen o seguir otra alternativa que le indiquen.

La literatura científica ha documentado ampliamente cientos de investigaciones que demuestran cómo los estudiantes universitarios y los docentes usan la estrategia de reevaluación. En un

estudio llevado a cabo en estudiantes universitarios se encontró que entre más emplearon la reevaluación, mayor fue el nivel de bienestar psicológico que reportaron, así como la mayor capacidad de demostrar afecto positivo a quienes les rodean.⁶² Asimismo, Özbay y colaboradores identificaron que de todos los predictores que fueron analizados, la reevaluación fue el factor más importante asociado con el bienestar subjetivo de los estudiantes universitarios⁶³. De la misma manera, en otro estudio se identificó que los estudiantes universitarios que menos usaban la estrategia de reevaluación se veían afectados en su calidad de sueño y aumentaba la presencia de síntomas depresivos y post-traumáticos.⁶⁴ La reevaluación, por una parte, tiene una influencia muy importante no solamente en el desarrollo personal, sino también en el académico y particularmente en su creatividad. Al promover las estrategias de regulación emocional como uno de los objetivos de la educación universitaria, los

⁶² Zahir Vally y Khald Ahmed, "Emotion Regulation Strategies And Psychological Wellbeing: Examining Cognitive Reappraisal And Expressive Suppression in an Emirati College Sample, en *Neurology, Psychiatry and Brain Research*, p. 28

⁶³ Yasar Özbay et al., "Emotional Effects Of University Students' Subjective Well-Being Predicted by Regulation, Humor, Social Self-Efficacy And Coping Behaviors", en *Turkish Journal of Educational Sciences*, p. 327.

⁶⁴ Lee Nicholson, et al., "Influence Of Poor Emotion Regulation On Disrupted Sleep and Subsequent Psychiatric Symptoms in University Students", en *South African Journal of Psychology*, p. 8.

estudiantes logran incrementar su potencial creativo por medio de la perseverancia.⁶⁵

Por otra parte, los docentes también se ven favorecidos por los efectos de la reevaluación. En los docentes, el proceso de regulación emocional promueve la capacidad para influir adecuadamente en sus emociones cuando llevan a cabo su labor al interior de las aulas de forma exitosa y ética, así como en las interacciones que tienen con sus colegas y directivos. En específico, la estrategia de reevaluación les ayudará no solamente a desempeñar de mejor forma sus actividades académicas, sino también a conseguir una salud mental más plena. Por ejemplo, Moe y Katz encontraron que al usar la estrategia de reevaluación, los docentes incrementaron su bienestar y fueron capaces de implementar estilos de aprendizaje más motivantes para sus estudiantes.⁶⁶ De la misma manera, los docentes que más tienden a reevaluar una situación estresante o que consideran problemática, son más capaces de resignificarla desde una perspectiva más favorable lo cual les permite disfrutar más de aquellos momentos en los que están enseñando.⁶⁷ A su vez,

⁶⁵ Paula Álvarez Huerta, Alexander Muela y Inaki Larrea, "Cognitive Reappraisal And Creative Self-Concept Among Higher Education Students: a Latent Class Analysis", en *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, p. 2.

⁶⁶ Angelica Moe y Idit Katz, "Emotion Regulation and Need Satisfaction Shape A Motivating Teaching Style", *Teachers and Teaching*, p. 372.

⁶⁷ Xiang Zhou y Songyun Zheng, "Psychological Capital Relates With

los docentes que más usaron la reevaluación fueron aquellos que reportaron los niveles más bajos de agotamiento emocional.⁶⁸ La estrategia de reevaluación también tiene una función muy significativa no solamente como un recurso personal que contribuye directamente al bienestar psicológico y al mejor control de las emociones, sino también al tener un efecto de contención ante las demandas laborales.⁶⁹ Asimismo, en otra investigación, los resultados mostraron que las emociones positivas que experimentan los docentes tienen un impacto de forma directa e indirecta en su eficacia docente y en el manejo del salón de clases a través del uso de las estrategias de regulación emocional incluyendo la reevaluación.⁷⁰

Con base en las teorías de la regulación emocional, así como en las investigaciones que se han llevado a cabo durante las últimas cuatro décadas se ha llegado a la conclusión de que al aplicar la es-

Teacher Enjoyment: The Mediating Role of Reappraisal", en *Frontiers in Psychology*, p. 2

⁶⁸ Monika Donker, et al., "Teachers' Emotional Exhaustion: Associations With Their Typical Use Of And Implicit Attitudes Toward Emotion Regulation Strategies", en *Frontiers in Psychology*, p. 3.

⁶⁹ Jiying Han, Hongbiao Yin y Junju Wang, "Examining the Relationships Between Job Characteristics, Emotional Regulation and University Teachers' Well-Being: The Mediation of Emotional Regulation", en *Frontiers in Psychology*, p. 2.

⁷⁰ Esen Uzuntiryaki-Kondakci, et al., "Emotion regulation As A Mediator Of The Influence Of Science Teacher Emotions On Teacher Efficacy Beliefs", en *Educational Studies*, p. 584.

trategia de reevaluación, los estudiantes, docentes y el resto de la comunidad universitaria son más capaces de reinterpretar las experiencias emocionales negativas logrando tener una mente más abierta, descubrir los aspectos positivos que se encuentran aún en las situaciones más trágicas, poseer más objetivos personales en la vida, promover una actitud más positiva hacia los eventos que están ocurriendo, y encontrar opciones más creativas y maduras para actuar. No solamente las personas reducen el impacto emocional negativo, sino también son capaces de cambiar las perspectivas previas comenzando a percibir el entorno que les rodea de una forma más propositiva mejorando con ello su funcionamiento interpersonal y sintiéndose más satisfechas con su vida. A su vez, al cambiar el foco de atención en la experiencia emocional a través de la reinterpretación del significado de ciertos eventos, el cerebro puede percibir e interpretar los eventos de una manera diferente y con mayor claridad.

Junto con la reevaluación, la estrategia de consciencia plena es considerada otro de los mecanismos más importantes de regulación emocional con el que disponen los miembros de la comunidad universitaria. Este término proviene del vocablo en inglés *Mindfulness* y es definido como la consciencia que tenemos hacia la experiencia que está ocurriendo en este momento. Esta consciencia plena

emerge a través de la acción de poner atención con un propósito, en el momento presente y evitando toda clase de prejuicios.⁷¹ Esta estrategia es multifactorial y está integrada por cinco dimensiones: a) Observación (identificando los estímulos internos y externos que experimentamos), b) Descripción (nombrando las experiencias observadas por medio de palabras), c) Conducta con consciencia (presentado atención a las acciones que realizamos en este momento), d) Evitando los juicios (eludiendo una postura de valoración de los pensamientos y emociones), e) No siendo reactivos (la tendencia de permitir que los pensamientos y emociones vengan y se vayan sin dejarse abatir por ellos)⁷². A través de múltiples investigaciones se ha documentado que las personas que mejor son capaces de aceptar y describir sus emociones evitando juzgarlas y sin quedar atrapados en ellas son menos propensos a tener problemas en el manejo de sus emociones.⁷³ Asimismo, la estrategia de consciencia plena promueve la regulación emocional al disminuir la evitación emocional, las reacciones impulsivas hacia las emociones negativas y la paralización en las experiencias negativas.⁷⁴

⁷¹ John Kabat-Zinn, "Mindfulness-Based Interventions In Context: Past, Present, And Future", en *Clinical psychology: Science and practice*, p. 147.

⁷² Ruth Baer, Erin Walsh y Emily Lykins, "Assessment of Mindfulness", en Fabrizio Didonna (ed.), *Clinical handbook of mindfulness*, p. 155.

⁷³ Helen MacDonald, "Associations of Five Facets of Mindfulness with Self-Regulation in College Students", en *Psychological Reports*, p. 1203.

⁷⁴ Ying Ma y Siqi Fang, "Adolescents' Mindfulness And Psychological

En la literatura científica también se ha documentado el impacto de la estrategia de consciencia plena en la vida de los estudiantes universitarios. Por ejemplo, Ünlü Kaynakçı y Yerin Güneri encontraron que, con excepción de la observación, las otras cuatro facetas de la consciencia plena cumplen una función de protección en contra de las deficiencias en la regulación emocional.⁷⁵ Lo cual a su vez previno también la presencia de niveles más altos de distrés psicológico. Asimismo, poseer un nivel alto de consciencia plena incrementa en los estudiantes universitarios su capacidad de resiliencia.⁷⁶ De la misma manera, en una investigación en la cual los estudiantes universitarios recibieron un programa de consciencia plena, los resultados mostraron que el empleo de las estrategias de regulación basadas en la consciencia plena permitió una disminución significativa en el afecto negativo⁷⁷.

Al igual que los estudiantes, los docentes también obtienen grandes beneficios cuando usan

Distress: The Mediating Role Of Emotion Regulation", en *Frontiers in Psychology*, p. 2.

⁷⁵ Fatma Ünlü Kaynakçı y Oya Yerin Güneri, "Psychological Distress Among University Students: The Role Of Mindfulness, Decentering, Reappraisal And Emotion Regulation", en *Current Psychology*, p. 14824.

⁷⁶ Nicolo Zarotti, Claire Povah y Jane Simpson, "Mindfulness Mediates The Relationship Between Cognitive Reappraisal and Resilience In Higher Education Students", en *Personality and individual differences*, p. 4.

⁷⁷ Robert Brockman *et al.*, "Emotion Regulation Strategies In Daily Life: Mindfulness, Cognitive Reappraisal and Emotion Suppression", en *Cognitive Behaviour Therapy*, p. 94.

la estrategia de consciencia plena. Ello quedó evidenciado en una investigación longitudinal la cual se llevó a cabo durante 19 años con el objetivo de analizar los efectos a largo plazo de la práctica del mindfulness en docentes universitarios. Los resultados mostraron que la práctica diaria de la consciencia plena por al menos 20 minutos trajo grandes cambios en sus vidas. No solamente sus reacciones a las situaciones problemáticas fueron muy distintas (permanecían tranquilos en reuniones conflictivas, disminuían la expresión de emociones negativas o agresivas, y evitaban la crítica destructiva), sino también fueron capaces de crear reglas para enfrentar situaciones estresantes, incrementaron su auto confianza, se esforzaron para alcanzar un mayor compromiso, se concentraron más en su trabajo, se sintieron más confiados en sus propias habilidades, y los diálogos que establecían con sus alumnos y colegas se caracterizaban por respuestas más serenas y apacibles. Estos cambios redundaron en un incremento significativo en el desarrollo de su resiliencia y en la percepción de sus propias competencias.⁷⁸ Asimismo, la práctica del mindfulness por parte de los docentes puede tener efectos directos en sus métodos de enseñanza. Por ejemplo, al emplear técnicas de mindfulness en sus

⁷⁸ Lucia, Lacková et al., "Promoting the Development of Resilience in University Teachers Through the Practice of Mindfulness", en *The New Educational Review*, p. 207.

clases, los docentes fomentan un aprendizaje que no es lineal. Esta flexibilidad permite que los estudiantes no vayan directamente del problema a la solución, sino que permanezcan abiertos a nuevas formas de comprender el problema buscando información desde diferentes perspectivas. Además, la elaboración de su propio pensamiento también es un elemento central de los métodos de enseñanza basados en mindfulness. En este caso, los docentes promueven que los estudiantes aprendan a desarrollar un pensamiento crítico que se fundamenta en el cuestionamiento eficaz, el fomento de puntos de vista contrastantes y la capacidad de conectar material nuevo con los aprendizajes anteriores. Es así que el docente instruye y acompaña a los estudiantes ofreciéndoles pautas para pensar en vez de ofrecerles directamente las respuestas⁷⁹. Finalmente, otra investigación demostró que los docentes que participaron en un programa de meditación para mejorar su enseñanza aprendieron métodos novedosos para integrar las técnicas de mindfulness en su práctica diaria lo cual produjo cambios significativos que se vieron reflejados en poseer una mayor capacidad innovadora, profundizar en las relaciones interpersonales con los estudiantes, crear un sentido genuino de comunidad y promover una cultura universitaria más consciente.⁸⁰

⁷⁹ Christine Sherretz, "Mindfulness in education: Case studies of mindful teachers and their teaching practices", en *Journal of Thought*, p. 81.

⁸⁰ William Brendel y Vanessa Cornett-Murtada, "Professors Practicing

La estrategia de consciencia plena ha tenido en los últimos años una acogida muy significativa dentro y fuera de la comunidad universitaria. Uno de los principales problemas que se tiene con el empleo de las estrategias adaptativas o desadaptativas es lo difícil que resulta en algunos casos enseñarles a las personas a hacer un uso adecuado de ellas. Sin embargo, esto no ha ocurrido con la consciencia plena. Por el contrario, esta estrategia es la que más goza de diversos programas y entrenamientos diseñados ex profeso para que las personas aprendan a incluir la consciencia plena en sus actividades cotidianas. Por medio de los programas de consciencia plena, los participantes aprenden principalmente a ser conscientes del momento presente dirigiendo su atención hacia un objetivo en particular, así como a mantener una postura de aceptación la cual se encuentra caracterizada por la curiosidad y la apertura.⁸¹ Integrando modelos psicológicos y neurológicos, Vago y Silbersweig señalan que la práctica de esta estrategia genera cambios en los auto-procesos humanos incrementando la autoconsciencia, la autorregulación y la auto-trascendencia.⁸² Estas

Mindfulness: An Action Research Study on Transformed Teaching, Research, And Service", en *Journal of Transformative Education*, p. 5.

⁸¹ Scott Bishop, "What do We Really Know about Mindfulness-Based Stress Reduction?", en *Psychosomatic Medicine*, p. 74.

⁸² David Vago y David Silbersweig, "Self-awareness, Self-Regulation, And Self-Transcendence (S-Art): A Framework for Understanding The Neurobiological Mechanisms of Mindfulness", en *Frontiers in Human*

modificaciones tendrán efectos importantes en las redes neuronales relacionadas con la atención, intención, reconsolidación, prosociabilidad, desapego, motivación, regulación emocional y extinción. Asimismo, la consciencia plena produce un impacto por medio de cambios plásticos en diversas funciones cerebrales asociadas con las perspectivas personales, la consciencia corporal, el manejo de la atención y la regulación de las emociones⁸³. De esta manera, en la estrategia de consciencia plena, los miembros de la comunidad universitaria cuentan con un recurso muy efectivo y significativo para su crecimiento personal.

Aplicaciones y perspectivas de la ética y la regulación emocional en la educación universitaria

Una vez que han sido presentadas las teorías, conceptos y estrategias de la regulación emocional, terminaremos, por una parte, este capítulo ofreciendo pautas que permitan aplicar los principios de la ética y la regulación emocional en la práctica universitaria. Nuestra propuesta plantea la necesidad de educar a los seres humanos de forma integral para

Neuroscience, p. 4.

⁸³ Britta Hölzel et al., "How does Mindfulness Meditation Work? Proposing Mechanisms of Action From a Conceptual and Neural Perspective", en *Perspectives on Psychological Science*, p. 542.

lo cual es indispensable la vinculación entre la ética y las emociones. Desde la perspectiva de Berkowitz, es importante llevar a cabo una reflexión filosófica que integre a las emociones, a saber: "No deseamos una sociedad de individuos que sepan razonar bien, pero que no actúen consecuentemente. Necesitamos crear programas educativos morales para promover el desarrollo de personas morales completas, con carácter, razonamiento, valores, emociones y conductas".⁸⁴

Las investigaciones derivadas de las aportaciones teóricas de James Gross, por otra parte, han contribuido a explicar los efectos de la regulación emocional en los procesos académicos que se gestan en la educación universitaria.⁸⁵ El modelo propuesto por Gross se basa en la capacidad cognitiva que tenemos los seres humanos para evaluar las emociones que experimentamos en una situación particular. De esta manera, dependiendo de cómo interpretamos cada una de nuestras vivencias se afectará la percepción de nuestras emociones y su posterior expresión. En la educación universitaria, los miembros de la comunidad universitaria no solamente pueden tener una participación activa en las situaciones que viven, sino también en manejar

⁸⁴ Marvin Berkowitz, "Educar a la persona en su totalidad", en *Educación, valores y democracia*, p. 168.

⁸⁵ James Gross, "Emotion Regulation in Adulthood: Timing is Everything", en *Current Directions in Psychological Science*, p. 218.

las emociones que se derivan de ellas. Por ejemplo, un docente puede tomar la decisión de pedirles a sus estudiantes que pongan atención a la clase. Como resultado de ello, puede manejar de mejor forma la indiferencia y decepción que experimentó inicialmente. En otro momento, puede comentarles explícitamente de los cambios que se han dado en las políticas universitarias y las emociones que ha experimentado como consecuencia de esas modificaciones.

Es en el ámbito académico donde confluyen las emociones y la ética permitiendo una formación integral de sus integrantes:

Los cuestionamientos éticos vienen con frecuencia envueltos en emociones. Son dilemas que tocan nuestra afectividad, nos afectan, mueven nuestros sentimientos. Se requiere creatividad para abordar nuevos paradigmas de enseñanza, aunque esto nos obligue a explorar nuevos territorios. La dimensión afectiva —educación de las emociones— se presenta con particular destaque en los días de hoy, cuando de educar se trata. Las emociones no pueden ser ignoradas; es más, hay que contemplarlas y utilizarlas porque son un elemento esencial del proceso formativo. En el moderno contexto cultural se puede afirmar que las emociones son como la puerta de entrada para

entender el universo donde el estudiante transita, se mueve y, consecuentemente, se forma.⁸⁶

Con la finalidad de contar con una serie de acciones que pueden llevarse a cabo de forma muy accesible, nos basamos en el modelo de Gross para brindar diversas sugerencias muy concretas con respecto a las aplicaciones que los miembros de la comunidad universitaria pueden llevar a la práctica para regular de mejor forma sus emociones. Algunas de ellas contemplan las siguientes para la **comunidad universitaria en lo general**.

- **Días de bienestar:** Programar jornadas dedicadas a la salud mental y emocional con actividades como yoga, meditación o charlas sobre manejo del estrés y ansiedad.
- **Red de apoyo emocional:** Formar grupos de apoyo entre estudiantes y/o personal docente y administrativo en los que puedan compartir experiencias relacionadas con el manejo de las emociones.
- **Eventos culturales:** Fomentar la expresión artística y cultural a través de exposiciones, con-

⁸⁶ Pablo González Blasco *et al.*, "Educar las emociones para promover la formación ética", en *Persona y Bioética*, pp. 33-34.

ciertos, películas o representaciones teatrales que están asociadas con las emociones.

- **Talleres de desarrollo personal:** Organizar talleres sobre habilidades sociales, autoconocimiento o manejo de emociones.
- **Terapias o consejería emocional:** Proveer acceso a servicios psicológicos gratuitos para todos los integrantes de la comunidad universitaria (y en lo posible, a sus familiares más cercanos).
- **Uso de tecnologías de meditación:** Proveer acceso a aplicaciones móviles o plataformas online para la meditación y la reflexión.
- **Espacios para la expresión personal:** Crear muros de expresión donde los miembros de la universidad puedan compartir mensajes positivos o reflexivos sobre las emociones.
- **Celebración de logros:** Reconocer públicamente los logros académicos, de investigación y deportivos, tanto de estudiantes como de personal docente incrementando con ello la experiencia de emociones como lo son la

felicidad, optimismo, orgullo, júbilo, inspiración, euforia, ilusión, exaltación, etc.

- **Conferencias sobre inteligencia emocional:** Invitar a expertos para hablar sobre cómo manejar las emociones y las relaciones interpersonales en un entorno académico.
- **Práctica del voluntariado:** Crear programas de voluntariado que permitan a los miembros de la universidad sentirse útiles y conectados con la comunidad.
- **Celebración de días temáticos:** Designar días especiales para celebrar logros, amistades, o incluso tradiciones culturales que fortalezcan la comunidad universitaria.
- **Entrenamiento de regulación emocional:** Proporcionar a los miembros de la comunidad universitaria un entrenamiento que les permita no solamente conocer las diversas estrategias de regulación emocional con las que podrían contar, sino también aprender a hacer un mejor uso de ellas.

No solamente en lo general, sino también en lo particular, cada sector de la comunidad universitaria

necesita de una serie de acciones específicas por medio de las cuales puedan aplicar las estrategias y técnicas de la regulación emocional que se han derivado de las investigaciones hechas.

Para los **estudiantes** se proponen las siguientes:

- **Grupos de apoyo emocional entre compañeros:** Establecer círculos de apoyo donde los estudiantes puedan hablar abiertamente sobre sus emociones facilitando la discusión acerca del manejo de las emociones más difíciles de controlar.
- **Respuestas emocionales:** Animar a los estudiantes a reflexionar sobre sus reacciones emocionales a los contenidos de la clase.
- **Inclusión de las emociones en los programas de estudio:** Promover la comprensión de las emociones a través de estudios de casos y ejemplos del mundo real. De la misma manera, es útil incorporar juegos de roles o simulaciones para practicar respuestas emocionales en escenarios del mundo real.
- **Promover la autoaceptación:** Ofrecer talleres de autocompasión y aceptación personal.

- **Diversidad de métodos de aprendizaje:** Ofrecer opciones de aprendizaje flexibles para reducir el estrés de los estudiantes.
- **Diagnóstico de necesidades:** Establecer líneas de contacto anónimas donde los estudiantes puedan expresar preocupaciones emocionales.
- **Expresión emocional:** Ayudar a los estudiantes a identificar y etiquetar sus emociones para mejorar la alfabetización emocional.
- **Más allá del salón de clases:** Organizar eventos sociales o reuniones para promover conexiones interpersonales fuera del aula donde puedan platicar acerca de sus emociones.
- **Promoción de la salud física:** Organizar caminatas, sesiones de deporte o actividades físicas para liberar tensiones.
- **Mindfulness:** Implementar talleres y cursos de la práctica del *mindfulness*, así como de yoga y meditación.
- **Inteligencia artificial:** Promover el uso de diversas aplicaciones que permiten desarrollar

una mejor salud emocional y recibir el apoyo que necesiten.

- **Programas de mentoría emocional:** Emparejar a los estudiantes nuevos con estudiantes más experimentados para que reciban apoyo emocional y académico.
- **Fomento del arte:** Integrar técnicas de arte-terapia y círculos de poesía en programas de apoyo emocional.
- **Talleres de resiliencia:** Ayudar a los estudiantes a desarrollar herramientas para manejar la adversidad. Asimismo, hacer uso de la estrategia de reevaluación con el objetivo de llegar a ser más resilientes y beneficiarse de una mejor salud mental.
- **Apoyo inicial:** Debido a la transición entre niveles escolares, apoyar especialmente a los estudiantes durante los primeros años de educación universitaria con la finalidad de dotarles de más recursos emocionales para enfrentar los nuevos estresores individuales y académicos que se presentan, así como las dificultades para conseguir un ajuste satisfactorio.

Con respecto a los **docentes**, las aplicaciones que se pueden llevar a cabo son las siguientes:

- **Comunicación abierta:** Establecer un canal de comunicación donde los profesores puedan expresar y escuchar inquietudes emocionales.
- **Programas de formación emocional:** Ofrecer talleres sobre cómo gestionar las emociones en el aula y cómo crear un ambiente positivo para los estudiantes.
- **Trabajo en equipo entre docentes:** Crear oportunidades para que los docentes colaboren y compartan experiencias sobre su bienestar y el de sus estudiantes.
- **Recursos de autocuidado:** Facilitar acceso a material educativo sobre autocuidado y manejo del estrés y la ansiedad.
- **Retiros de reflexión:** Realizar actividades de descanso y reflexión fuera del campus para fortalecer el bienestar del personal académico.
- **Políticas de equidad y bienestar laboral:** Asegurar que los profesores tengan un ambien-

te laboral justo y saludable que favorezca su bienestar emocional.

- **Énfasis en los logros:** Utilizar el refuerzo positivo y la retroalimentación constructiva para animar a sus estudiantes a conseguir un buen desempeño académico.
- **Celebración de logros personales:** Reconocer eventos significativos en la vida de los docentes (cumpleaños, aniversarios, etc.) para crear un ambiente más personal y cercano.
- **Escucha activa:** Fomentar el proceso de escuchar activamente a los estudiantes, no solamente en temas relacionados al contenido de la clase, sino también de aspectos emocionales.
- **Recursos extra:** Diversificar los recursos de tal manera que los docentes encuentren el apoyo necesario para mantener un estado emocional positivo cuando estén preparando e impartiendo sus clases.

Finalmente, para el **personal administrativo** se sugieren las siguientes acciones.

- **Talleres de desarrollo profesional y emocional:** Brindar formación que combine el crecimiento profesional y el bienestar emocional.
- **Recursos para el manejo del estrés y la ansiedad:** Proveer materiales, apps o actividades que ayuden al personal administrativo a reducir el estrés y la ansiedad.
- **Programa de agradecimiento al personal:** Realizar una campaña de reconocimiento y gratitud a los empleados administrativos.
- **Promoción de la participación del personal:** Brindar al personal administrativo la oportunidad de opinar y sugerir mejoras para su bienestar y el de la comunidad universitaria.
- **Comunicación abierta y retroalimentación:** Crear canales donde el personal administrativo pueda expresar sus inquietudes y recibir apoyo.
- **Espacios de esparcimiento:** Tener zonas dentro de la universidad dedicadas al descanso y desconexión.

- **Programas de reconocimiento mensual:** Premiación a los empleados administrativos más destacados por su esfuerzo y dedicación.

De forma general y en lo particular para estos tres sectores de la comunidad universitaria, estas aplicaciones de la regulación emocional buscan brindar acciones muy concretas con la finalidad de incentivar y desarrollar en sus miembros la capacidad de conseguir un mejor manejo y control de sus emociones logrando un beneficio personal y un impacto benéfico hacia toda la comunidad universitaria.

Reflexiones finales

La educación universitaria no puede estar ajena a la vida emocional y la ética de los miembros que conforman la comunidad universitaria. De hecho, la universidad es un espacio emocional y ético donde cada integrante identifica, experimenta, desarrolla, maneja y expresa sus propias emociones. Como ha sido descrito en este capítulo, los docentes, estudiantes y el personal administrativo y de servicios experimentan dentro del claustro universitario todo tipo de emociones las cuales influyen significativamente no solamente en su labor académica o administrativa, sino también en su comportamiento,

relaciones interpersonales, momentos de esparcimiento, comunicación, intercambios culturales y eventos académicos; es decir, en todo aquello que está inmerso en la ética.

Aunque en el nivel superior no siempre se les ha dado la importancia que merecen, actualmente ha habido un cambio muy notable el cual ha puesto a las emociones y su correspondiente estudio en un lugar muy distinto. Los investigadores, autoridades y los miembros de la comunidad universitaria han comenzado a reconocer que las emociones son un elemento prioritario en la educación universitaria. Esto ha traído como consecuencia una mirada distinta llegando a considerar a las emociones como esenciales en la ética, los procesos enseñanza-aprendizaje, la planeación curricular, la toma de decisiones institucional, la capacitación laboral, las políticas de desarrollo y la normatividad universitaria.

En este nuevo panorama, el cual ha colocado a las emociones en un primer plano, el presente capítulo pretende contribuir a un mejor y mayor conocimientos de las emociones y las implicaciones que tienen en la ética. Refiriéndonos a los estudiantes, las emociones juegan un papel central en su paso por la universidad y en su búsqueda por conseguir el mejor desempeño académico que sea posible.

Al ingresar a la universidad, los jóvenes deben enfrentar todos los retos que conlleva la educación

universitaria teniendo que dar una respuesta favorable a las demandas escolares, familiares, sociales, interpersonales e individuales. A ellas se suman el estrés académico y las expectativas que están puestas en cada uno. De la misma manera, para las instituciones universitarias es también muy importante que sus estudiantes obtengan buenas calificaciones, concluyan sus estudios y se gradúen lo antes posible. En esta búsqueda por conseguir estos logros académicos, se recurre primordialmente a los procesos cognitivos por ser los principales recursos que poseemos para alcanzarlos. Sin embargo, como ha quedado de manifiesto en este capítulo, actualmente se llevan a cabo más acciones para investigar la contribución que tienen las emociones en el rendimiento académico de los universitarios. Seguramente en el corto plazo, los resultados de estos estudios permitirán realizar los cambios que sean necesarios con la finalidad de potenciar los beneficios que traen consigo las emociones no solamente en el aprovechamiento académico, sino también en su comportamiento ético dentro y fuera de la universidad.

Como ha sido descrito en este capítulo, las emociones no solamente tienen un impacto en los procesos de enseñanza-aprendizaje, también son un factor muy importante en la responsabilidad ética de los docentes. A través de su labor de todos los días en las aulas, los docentes cumplen con la

importante misión de transmitir los conocimientos científicos, tecnológicos, artísticos y propios de las humanidades a sus estudiantes; sin embargo, también comparten con ellos la expresión de sus emociones. Algunas veces de forma explícita o implícita, la comunicación que establecen con sus estudiantes incluirá el componente emocional conformando de esta manera la fisonomía de sus relaciones interpersonales, sus métodos de enseñanza y los procesos de evaluación. Es decir, el núcleo que conforma lo que llamamos educación universitaria. Por otra parte, en algunas ocasiones, el docente también puede elegir la opción de influir en la percepción moral, así como en la toma de decisiones. En este caso, requerirá estar capacitado para ejercer esta función. Cuando lo consiguen, estos docentes llegan a ser elementos fundamentales en la educación de las emociones. La intención no es que dejen de impartir los contenidos propios de sus asignaturas, el objetivo es solamente dedicar algunos minutos de su clase a instruir a sus estudiantes en el control de las emociones que muchas veces afectan su rendimiento escolar. Con creatividad pueden incluso combinar el contenido de algunos temas con la enseñanza propia de la regulación emocional logrando que sus estudiantes aprendan a manejar sus emociones y desarrollen una experiencia moral de mejor forma.

Con respecto al personal administrativo y de servicios, muchas veces se les ha considerado únicamente trabajadores que realizan una labor cotidiana. Sin embargo, al igual que los docentes y estudiantes, ellos también experimentan emociones que tienen un impacto directo en la formación de sus juicios morales. Por ello, es necesario que se les brinden los espacios necesarios para que aprendan a regular sus propias emociones. De esta manera, no solamente alcanzarán un crecimiento personal y una mejor salud mental, sino también la posibilidad de llevar a cabo sus actividades laborales en concordancia con las normas éticas. Toda universidad quiere que todos sus trabajadores den el mejor servicio, que realicen sus funciones con la mayor calidad y que contribuyan al desarrollo institucional, un trabajador que maneje sus emociones adecuadamente cierto es que cumplirá en demasía con estos objetivos.

Después de haber enfatizado la importancia de las emociones y la ética en la educación universitaria y de manera concreta en los miembros de la comunidad universitaria, por último, queremos terminar este capítulo vislumbrando un escenario muy promisorio. Para ello, por supuesto, es necesario emprender acciones concretas y trabajar arduamente para conseguirlo. En nuestra experiencia profesional y personal como miembros de una comunidad universitaria hemos aprendido que la capacidad que cada uno de

sus integrantes tenga para regular su conducta a la luz de la ética y emplear sabiamente las estrategias de regulación emocional será determinante en su rol institucional. Por esta razón, estamos convencidos que visibilizar y reflexionar acerca de la ética y las emociones podrán marcar una enorme diferencia en la fisonomía y estructura de cada universidad. Esperamos que el contenido plasmado en este capítulo contribuya a tal fin.

Bibliografía

- Akhtar, Shad, Asif Ekbal y Erik Cambria, "How Intense are You? Predicting Intensities of Emotions and Sentiments Using Stacked Ensemble", *IEEE Computational Intelligence Magazine*, vol. 15, núm. 1, Estados Unidos, 2020, pp. 64-75.
- Aldao, Amelia y Susan Nolen-Hoeksema, "When are Adaptive Atrategies most Predictive of Psychopathology?", *Journal of Abnormal Psychology*, vol. 121, núm. 1, EE.UU., 2012, pp. 1-6.
- Aldao, Amelia, Gal Sheppes y James Gross, "Emotion Regulation Flexibility", *Cognitive Therapy and Research*, vol. 39, EE.UU., 2015, pp. 263-278.
- Álvarez-Huerta, Paula, Alexander Muela y Inaki Larrea, "Cognitive Reappraisal and Creative self-Concept among Higher Education Students: A Latent Class Analysis", *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, EE.UU., 2023, pp. 1-10.

- Arnold, Magda, *Emotion and Personality: Vol. 1 Psychological aspects*. Columbia, University Press, New York, 1960.
- . *Emotion and Personality: Vol. 2. Physiological aspects*. Columbia, University Press, New York, 1960.
- Baer, Ruth, Erin Walsh y Emily Lykins, "Assessment of Mindfulness", en Fabrizio Didonna (ed.), *Clinical Handbook of Mindfulness*, Springer, Estados Unidos, pp. 153-168, 2009.
- Barrett, Lisa, *How Emotions Are Made: The Secret Life of the Brain*. Houghton Mifflin Harcourt, New York, 2017.
- Berkowitz, Marvin, "Educar a la persona en su totalidad", *Educación, valores y democracia*, España, OEI, 1999.
- Bishop, Scott, "What do We Really Know About Mindfulness-based stress Reduction?", *Psychosomatic Medicine*, vol. 64, EE.UU., 2002, pp. 71-83.
- Breinbauer, Maria, "Emotions in the Philosophy of Education", en Matthias, Huber y Sabine, Krause (eds.), *Bildung und Emotion*, Springer, Estados Unidos, pp. 41-57, 2018.
- Brendel, William y Vanessa Cornett-Murtada, "Professors practicing mindfulness: An Action Research Study on Transformed Teaching, Research, and Service", *Journal of Transformative Education*, vol. 17, núm. 1, EE.UU., 2019, pp. 4-23.
- Brockman, Robert, Joseph Ciarrochi, Philip Parker y Todd Kashdan, "Emotion Regulation Strategies in Daily Life: Mindfulness, Cognitive Reappraisal and Emotion Suppression", *Cognitive Behaviour Therapy*, vol. 46, núm. 2, EE.UU., 2017, pp. 91-113.
- Brosch, Tobias, "Affect and Emotions as Drivers of Climate Change Perception and Action: a Review", *Current Opi-*

- nion in Behavioral Sciences, vol. 42, EE.UU., 2021, pp. 15-21.
- Burić, Irena, Izabela Sorić y Zvezdan Penezić, "Emotion Regulation in Academic Domain: Development and Validation of The Academic Emotion Regulation Questionnaire (AERQ)". *Personality and Individual Differences*, vol. 96, EE.UU., 2016, pp. 138-147.
- Cannon, Walter, *The Bodily Changes in Pain, Hunger, Fear, and Rage*. D. Appleton & Co, New York, 1927.
- _____, "The James-Lange Theory of Emotions: a Critical Examination and an Alternative Theory", *American Journal of Psychology*, vol. 39, EE.UU., 1927, pp. 106-124.
- Casado, Cristina y Ricardo Colomo, "Un breve recorrido por la concepción de las emociones en la filosofía occidental". *A Parte Rei. Revista de Filosofía*, vol. 47, España, 2006, pp. 1-10.
- Chen, Junjun, "Exploring the Impact of Teacher Emotions on Their Approaches to Teaching: A Structural Equation Modelling Approach", *British Journal of Educational Psychology*, 89(1), Estados Unidos, 2019, pp. 57-74.
- Cole, Pamela, Sarah Martin y Tracy Dennis, "Emotion Regulation as a Scientific Construct: Methodological challenges and Directions for Child Development Research", *Child Development*, vol. 75, núm. 2, EE.UU., 2004, pp. 317-333.
- Damasio, Antonio, *Descartes' Error: Emotion, Reason, and The Human Brain*. Putnam, New York, 1994.
- _____, "Emotion in the perspective of an integrated nervous system". *Brain Research Reviews*, vol. 26, Estados Unidos, 1998, pp. 83-86.

- Darwin, Charles, *The Expression of the Emotions in Man and Animals*. University of Chicago Press, Chicago, 1965.
- Dewey, John, "The reflex arc concept in psychology", *Psychological Review*, vol. 1, núm. 4, EE.UU., 1894, pp. 357-370.
- Donker, Monika, Marja Erisman, Tamara van Gog and Tim Mainhard, "Teachers' Emotional Exhaustion: Associations with Their Typical Use of and Implicit attitudes toward emotion regulation strategies", *Frontiers in Psychology*, vol. 11, EE.UU., 2020, pp. 1-15.
- Freud, Sigmund, *Beyond the Pleasure Principle*, Hogarth Press, London, 1920.
- Frijda, Nico, *The Emotions*. Cambridge University Press, London, 1986.
- Goetz, Thomas, et al., "Students' Emotions During Homework: Structures, Self-concept Antecedents, and Achievement Outcomes", *Learning and Individual Differences*, vol. 22, Estados Unidos, 2012, pp. 225-234.
- González-Blasco, Pablo, et al., "Educar las emociones para promover la formación ética", *Persona y Bioética*, vol. 17, núm. 1, pp. 28-48.
- Gratz, Kim y Lizabeth Roemer, "Multidimensional Assessment of Emotion Regulation and Dysregulation: Development, Factor Structure, And Initial Validation Of The Difficulties in Emotion Regulation Scale", *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, vol. 26, núm, 1, EE.UU., 2004, pp. 41-54.
- Gross, James, *Handbook of Emotion Regulation*, Guilford Press, Chicago, 2014.
- _____, "Antecedent-and Response-Focused Emotion Regulation: Divergent Consequences for Experience,

- Expression, And Physiology". *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 74, núm. 1, EE.UU., 1998, pp. 224-237.
- _____, "Emotion Regulation: Current Status and Future Prospects". *Psychological inquiry*, vol. 26, núm. 1, EE.UU., 2015, pp. 1-26.
- _____, "The Emerging Field of Emotion Regulation: an Integrative Review", *Review of General Psychology*, vol. 2, núm. 3, EE.UU., 1998, pp. 271-299.
- _____, "Emotion Regulation in Adulthood: Timing is Everything", *Current Directions in Psychological Science*, vol. 10, EE.UU., 2001, pp. 214-219.
- Gross, James y Ross Thompson, "Emotion Regulation: Conceptual Foundations", en James Gross y Ross Thompson (eds.), (2009), *Handbook of emotion regulation*, Guilford Press, EE.UU., pp. 3-24.
- Han, Jiying, Hongbiao Yin y Junju Wang, "Examining the Relationships Between Job Characteristics, Emotional Regulation and University Teachers' Well-Being: The Mediation of Emotional Regulation", *Frontiers in Psychology*, vol. 11, p. 1-10.
- Hervás, Gonzalo, "Psicopatología de la regulación emocional: El papel de los déficit emocionales en los trastornos clínicos", *Psicología Conductual*, 19, España, 2011, pp. 347-372.
- Hipona, Agustín de, *Confesiones*. Biblioteca de Autores Cristianos, Madrid, 1997.
- Hölzel, Britta, et al., "How does Mindfulness Meditation Work? Proposing Mechanisms Of Action From A Conceptual And Neural Perspective", *Perspectives on Psychological Science*, vol. 6, Estados Unidos, 2011, pp. 537-559.

- Izard, Carroll, *et al.*, "Emotion Knowledge, Emotion Utilization, and Emotion Regulation", *Emotion Review*, vol. 3, núm. 1, Estados Unidos, 2009, pp. 44-52.
- James, William, "What is an Emotion?", *Mind*, vol. 9, Estados Unidos, 1884, pp. 188-205.
- Kabat-Zinn, John, "Mindfulness-based Interventions In Context: Past, Present, and Future", *Clinical psychology: Science and practice*, vol. 10, núm. 2, Estados Unidos, 2003, pp. 144-156.
- Keller, Heidi y Otto Hiltrud, "The Cultural Socialization Of Emotion During Infancy", *Journal of Cross-Cultural Psychology*, vol. 40, núm. 6, Estados Unidos, 2009, pp. 996-1011.
- Keltner, Dacher, *et al.*, "Expression of Emotion". *Handbook of emotions*, vol. 4, EE.UU., 2016, pp. 467-482.
- Konstan, David, *The Emotions Of The Ancient Greeks: Studies In Aristotle and Classical Literature*. University of Toronto Press, Toronto, 2007.
- Lacková, Lucia, *et al.* "Promoting the Development of Resilience in University Teachers Through the Practice of Mindfulness", *The New Educational Review*, 71, EE.UU., 2023, pp. 205-215.
- Lange, Carl, "The emotions", *The Principles of Psychology*, vol. 2, EE.UU., 1885, pp. 436-460.
- Lazarus, Richard, *Emotion and Adaptation*. Oxford University Press, London, 1991.
- LeDoux, Joseph, *The Emotional Brain: The Mysterious Underpinnings of Emotional Life*. Simon & Schuster, New York, 1996.
- Ma, Ying y Siqi Fang, "Adolescents' Mindfulness And Psychological Distress: The Mediating Role of Emotion Regulation", *Frontiers in Psychology*, vol. 10, EE.UU., 2019, pp. 1-10.

- MacDonald, Helen, "Associations of Five Facets of Mindfulness with Self-Regulation in College Students", *Psychological Reports*, vol. 124, núm. 3, EE.UU., 2021, pp. 1202-1219.
- Martín, Alfredo, "M. Cabezas. Ética y emoción. El papel de las emociones en la justificación de nuestros juicios morales", *SCIO Revista de filosofía*, núm 11, 2015, pp. 181-186.
- Matsumoto, David, "Are Cultural Differences in Emotion Regulation Mediated By Personality Traits?", *Journal of Cross-Cultural Psychology*, vol. 37, núm. 4, EE.UU., 2006, pp. 421-437.
- Mazer, Joseph, Timothy McKenna-Buchanan, Margaret Quinlan, y Scott Titsworth, "The Dark Side of Emotion in The Classroom: Emotional Processes As Mediators Of Teacher Communication Behaviors And Student Negative Emotions", *Communication Education*, vol. 63, EE.UU., 2014, pp. 149-168.
- Moe, Angelica y Idit Katz, "Emotion Regulation and Need Satisfaction Shape a Motivating Teaching Style", *Teachers and Teaching*, vol. 27, EE.UU., 2021, pp. 370-387.
- Monachesi, Bianca, Alessandro Grecucci, Parisa Ahmadi Ghomroudi y Irene Messina, "Comparing Reappraisal And Acceptance Strategies To Understand The Neural Architecture Of Emotion Regulation: a Meta-Analytic Approach", *Frontiers in Psychology*, vol. 14, 1187092, EE.UU., 2023, pp. 1-14.
- Nicholson, Lee, Raphaella Lewis, Kevin Thomas y Gosia Lipinska, "Influence of Poor Emotion Regulation On Disrupted Sleep and Subsequent Psychiatric Symptoms

- In University Students", *South African Journal of Psychology*, vol. 51, núm. 1, EE.UU., 2021, pp. 6-20.
- Orozco, Arturo, Ana Sanjuan, Gustavo Bárcenas y Adelaida Rojas, "Las emociones en la salud mental", en Adelaida Rojas, Mirna García, Alma Espinosa, Sebastián Figueroa y Fuensanta López (eds.), *Tópicos actuales de psicología*, CNEIP, México, 2023, pp. 349-398.
- Özbay, Yasar, Mehmet Palancı, Mehmet Kandemir y Osman Çakır, "Emotional Effects Of University Students' Subjective Well-Being Predicted by Regulation, Humor, Social Self-Efficacy and Coping Behaviors", *Turkish Journal of Educational Sciences*, vol. 10, Turquía, 2012, pp. 325-345.
- Panksepp, Jaak, *Affective Neuroscience: The Foundations of Human and Animal Emotions*. Oxford University Press, New York, 2017.
- Pascal, Blaise, *Pensées*. Penguin Classics, EE.UU., 1995.
- Schachter, Stanley, y Jerome Singer, "Cognitive, Social, And Physiological Determinants of an Emotional State", *Psychological Review*, vol. 69, Estados Unidos, 1962, pp. 379-399.
- Sherretz, Christine, "Mindfulness in Education: Case Studies Of Mindful Teachers and their Teaching Practices", *Journal of Thought*, vol. 46, núm. 3-4, EE.UU., 2011, pp. 79-96.
- Solomon, Robert, *The Passions: Emotions and the meaning of life*, AnchorPress, Estados Unidos, 1976.
- Taxer, Jaime, y Anne Frenzel, "Facets of teachers' emotional lives: a quantitative investigation of teachers' genuine, faked, and hidden emotions", *Teaching and teacher education*, vol. 49, EE.UU., 2015, pp. 78-88.

- Thompson, Ross, "Emotion and Emotion Regulation: Two Sides Of The Developing Coin", *Emotion Review*, vol. 3, núm. 1, EE.UU., 2011, pp. 53-61.
- _____, "Emotion regulation: A theme in search of definition", en Nathali Fox (ed.), *The Development Of Emotion Regulation And Dysregulation: Biological And Behavioral Aspects. Monographs of the Society For Research In Child Development*, EE.UU., 1994, pp. 25-52.
- Titsworth, Scott, Timothy McKenna, Joseph Mazer, y Margaret Quinlan, "The Bright Side of Emotion in the Classroom: Do Teachers' Behaviors Predict Students' Enjoyment, Hope, and Pride?", *Communication Education*, vol. 62, núm. 2, EE.UU., 2013, pp. 191-209.
- Tomkins, Silvan, *Affect, Imagery, Consciousness: Vol. 1. The Positive Affects*. Springer, New York, 1962
- _____, *"Affect, Imagery, Consciousness: Vol. 2. The Negative Affects"*. Springer, New York, 1963.
- Ünlü Kaynakçı, Fatma y Oya Yerin Güneri, "Psychological Distress Among University Students: the Role of Mindfulness, Decentering, Reappraisal and Emotion Regulation", *Current Psychology*, vol. 42, núm. 17, EE.UU., 2023, pp. 14823-14833.
- Uzuntiryaki-Kondakci, *et al.*, "Emotion Regulation as a Mediator of the Influence of Science Teacher Emotions on Teacher Efficacy Beliefs", *Educational Studies*, vol. 48, núm. 5, Estados Unidos, 2020, pp. 583-601.
- Vago, David, y David Silbersweig, "Self-awareness, self-regulation, and self-transcendence (S-ART): a framework for understanding the neurobiological mechanisms of mindfulness", en *Frontiers in Human Neuroscience*, vol. 6, EE.UU., 2012, p. 1-30.

- Vally, Zahir, y Khald Ahmed, "Emotion Regulation Strategies and Psychological Wellbeing: Examining Cognitive Reappraisal and Expressive Suppression in an Emirati College Sample", en *Neurology, Psychiatry and Brain Research*, vol. 38, EE.UU., 2020, pp. 27-32.
- Villamil, Miguel Ángel, "Emociones y ética. Aportes al desarrollo de una ética integral", *Franciscanum. Revista de las Ciencias del Espíritu*, vol. 53, núm. 156, 2011, pp. 171-210.
- Yigit, Ahmet y Ahmet Ragip, "Emotion Regulation Strategies As a Predictor of Life Satisfaction In University Students", *Psychology*, vol. 5, EE.UU., 2014, pp. 523-532.
- Zarotti, Nicolo, Claire Povah y Jane Simpson, "Mindfulness Mediates the Relationship Between Cognitive Reappraisal and Resilience in Higher Education Students", *Personality and individual differences*, vol. 156, EE.UU., 2020, pp. 1-25.
- Zhou, Xiang y Songyun Zheng, "Psychological Capital Relates With Teacher Enjoyment: The Mediating Role of Reappraisal", *Frontiers in Psychology*, vol. 13, EE.UU., 2022, pp. 1-10.

Consideración para los lectores

Sostenemos que ninguno de los capítulos aquí realizados tiene pretensiones de reflexiones últimas, definitivas, absolutas o acabadas, sino más bien su carácter es abierto a sugerencias, críticas y propuestas para nuevas investigaciones.

Reafirmamos que, en atención al objetivo general de este libro, el cual nos sirvió como base e hilo conductor de estos capítulos, los problemas vinculados con la ética, la política, las emociones y la inteligencia artificial son aspectos importantes de la educación universitaria y han sido los temas que han servido de cohesión para la estructuración de este texto.



Problemas **ético-políticos** en la **universidad**

coordinado por Noé Héctor Esquivel Estrada y Alfredo Ángel Ramírez Carbajal se terminó de editar el 6 de mayo de 2026. La edición estuvo a cargo de la Dirección de Bienes Públicos del Conocimiento de la Secretaría de Ciencia, mediante el Departamento de Libros Abiertos. En interiores y portada se emplearon las tipografías Aller y Americana XD.

María de los Ángeles García Moreno
Análisis e interpretación del sistema antiplagio

Iván Pérez González
Corrección de estilo y ortotipográfica
Diseño de forros y formación de interiores

Patricia Vega Villavicencio
Coordinación editorial

Por disposición del Reglamento de Acceso Abierto se publica la versión PDF de este libro en el Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma del Estado de México.



Universidad Autónoma
del Estado de México

Secretaría de Ciencia

